

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**NATUREZA, LIMITES E POSSIBILIDADES DE DIREÇÃO ESTRATÉGICA DE UM
CONSELHO GERAL**

Nelson Leitão de Castro

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Área de especialização: Administração Educacional

Dissertação orientada pelo Professor Doutor António Carlos da Luz Correia

2017

Agrdecimentos

Este trabalho foi o culminar de mais uma etapa na minha valorização pessoal, mas não teria sido possível sem a motivação, incentivo e ajuda de algumas pessoas que nunca poderia deixar de referenciar.

Neste momento, endereço os meus agradecimentos a todos aqueles, que de modos e maneiras diferentes contribuíram para a sua concretização.

Ao Professor Doutor António Carlos da Luz Correia, em especial, pelo seu acompanhamento profissional, pela sua infinita paciência, pela orientação minuciosa, pela insistência no rigor e pelas sugestões sempre prontas e pertinentes.

Aos membros do Conselho Geral e Diretor do Agrupamento que aceitaram de forma incondicional a realização das entrevistas possibilitando a realização deste estudo.

À minha esposa Rosa, em particular, que sempre me acompanhou e incentivou quer nas muitas viagens a Lisboa como em todo o percurso para atingir esta meta.

A todos, estou grato por terem incentivado, acompanhado e apoiado nesta caminhada.

Resumo

Com a publicação do Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril, é criado o conselho geral, adiante designado por (CG) órgão herdeiro do “conselho de escola” (CE) e da “assembleia de escola” (AE), constituindo-se como um órgão colegial de direção estratégica, responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade do AGE, bem como por assegurar a participação e representação da comunidade educativa na vida da escola ou AGE.

O nosso estudo recai sobre a direção estratégica que a legislação vincula ao CG e emergiu das interrogações que me foram surgindo ao longo do meu percurso profissional como presidente de um CG, das leituras exploratórias efetuadas, do tratamento da informação veiculada pelas entrevistas a seis interlocutores do CG e da análise documental. Para a sua concretização, a questão de partida - perceber a natureza e tipologia das decisões tomadas, importância da representatividade, da comunicação e o contributo dos membros do CG no seu funcionamento - orienta-nos para as estratégias de investigação que possibilitem aferir o objeto de estudo.

A pesquisa desenvolve-se ainda através da descrição das decisões tomadas por um CG, de acordo com o enquadramento normativo-legal, do CE ao CG e dos fundamentos teóricos associados aos conceitos de estratégia, direção estratégica e regulação nas respetivas variantes.

Tendo em conta a natureza do estudo e dos objetivos que orientam a nossa investigação, a opção qualitativa é mais apropriada, porque a temática, além de recente, é de cunho exploratório e de caráter descritivo, enquadrando-se num “estudo de caso”.

A nossa investigação veio demonstrar que o CG debate-se com um enquadramento organizacional contraditório no atual contexto normativo/legal, é revestido de dinâmicas, lógicas de ação e estratégias de funcionamento diferenciadas, umas vezes emergindo a sua dimensão estratégica, outras limitando ou negando o alcance estratégico do seu desempenho.

PALAVRAS - CHAVE: Estratégia; direção estratégica; regulação; assembleia de escola; conselho geral.

Abstract

With the publication of Decree-Law n° 75/2008 of April 22nd, the General Council, hereinafter referred to as (GC) as the heir to the "school council" (CE) and the "school assembly" (AE), is hereby established, constituting itself as a collegial organ of strategic direction, responsible for defining the guiding lines of the group activity, as well as for ensuring the participation and representation of the educational community in the life of the school or grouping.

Our study focuses on the strategic direction that the legislation links to the CG and emerges from the questions that I have raised during my professional career as president of a GC, from the exploratory readings made, from the treatment of the information conveyed by the interviews to six interlocutors of the GC and documentary analysis. In order to achieve this, the starting point - to understand the nature and typology of the decisions taken, the importance of representativeness, communication and the contribution of the members of the CG in their operation - guides us to the research strategies that make it possible to ascertain the object of study.

The research is further developed by describing the dynamics of the functioning of a GC, competences, composition and legislative framework of the CE to the GC and the theoretical foundations associated with the concepts of strategy, strategic direction and regulation in the educational communities.

Considering the nature of the study in question "case study" and the objectives that guide our research, the qualitative option is more appropriate, because the subject, besides being recent, is exploratory and descriptive.

Our research has demonstrated that the GC has a contradictory organizational framework in the current normative/legal context; it is clothed with dynamics, action logics and

differentiated strategies of functioning, sometimes emerging from its strategic dimension, others limiting or denying the strategic reach of its performance.

KEY WORDS: Strategy; Strategic direction; regulation; School assembly; General Council.

Índice

Introdução.....	1
Apresentação do tema e problema do estudo	3
Estrutura da dissertação.....	6
PARTE I – Contextualização e enquadramento teórico.....	8
CAPÍTULO 1 – O conselho geral	8
1.1 - Contexto normativo-legal do CE ao CG	9
1.2 - Decisões tomadas pelo CG no atual quadro normativo/legal.....	14
1.3 - Trabalhos desenvolvidos em contexto académico	16
CAPÍTULO 2 – A estratégia, direção estratégica e regulação	26
2.1 - A estratégia e as organizações empresariais	26
2.2 - A estratégia e as organizações escolares	33
2.3 - A direção estratégica e as organizações	38
2.4 - A direção estratégica e regulação	43
2.5 - A regulação nas comunidades educativas.....	45
2.6 - Conceito de regulação.....	46
2.7 - Diferentes níveis de regulação e o seu significado	48
2.7.1 - A regulação transnacional.....	49
2.7.2 - A regulação nacional.....	50
2.7.3 - A microrregulação local	51
2.7.4 - A regulação interna das escolas	52
II PARTE – Estudo de caso – CG de um AGE.....	54
CAPÍTULO 3 – Metodologia	54
3.1 - A problemática, eixos de análise e tipologia da investigação	54
3.2 - A abordagem qualitativa.....	60
3.3 - O estudo de caso	65
3.4 - Natureza e recolha dos dados.....	70
3.4.1 - A entrevista.....	70
3.4.2 - Análise de conteúdo	78
3.4.3 - Análise documental	83
3.4.4 - Organização e apresentação dos dados.....	85
CAPÍTULO 4 - Análise dos dados	90
4.1 - Membros representados no CG	90
4.1.1 - Pessoal Docente - DOC 1 e DOC 2.....	90

4.1.2 - Pais/encarregados de educação - PEE.....	96
4.1.3 - Autarquia – AUT	100
4.1.4 – Comunidade local – COML	102
4.1.5 - Diretor – DIR	106
4.2. - Síntese conclusiva das narrativas e atas do CG	108
CAPÍTULO 5 – Conclusões.....	116
Referências Bibliográficas	127
ANEXOS	i
ANEXO 1- Protocolo/ guião das entrevistas	i
Tema de investigação	i
1 - Caraterização da entrevista	i
2 - Objetivos da entrevista	ii
3 - Guião da entrevista	ii
ANEXO 2 – As entrevistas (integral).....	1
ANEXO 3 - Categorias , subcategorias e unidades de registo	42
ANEXO 4 – Análise documental.....	62
ANEXO 5 – Evolução do órgão de administração, gestão e direção das escolas portuguesas	86

Índice de figuras

Figura 1 - Um modelo para desenvolver uma escola estrategicamente focada -----	34
Figura 2 - A natureza interativa do alinhamento e capacidade-----	35
Figura 3 - A localização da estratégia numa hierarquia organizacional-----	36
Figura 4 - Três fases do modelo interativo da análise de dados-----	85
Figura 5 - Tipologia das decisões tomadas em CG-----	108
Figura 6 - Decisões tomadas de acordo e para além das competências-----	109
Figura 7 - Assuntos tratados nas reuniões -----	110
Figura 8 - Representatividade no CG -----	110
Figura 9 - Intervenções de natureza pedagógica -----	111
Figura 10 - Intervenções nas reuniões -----	111
Figura 11 - Intervenções dos PEE por assunto -----	112
Figura 12 - Aprovação das decisões -----	112
Figura 13 - Natureza das decisões -----	113
Figura 14 - Comunicação interna -----	113
Figura 15 - Comunicação externa -----	114

Índice de quadros

Quadro 1 – Eixos de análise e questões específicas-----	56
Quadro 2 – Composição do CG e número de elementos a entrevistar-----	77
Quadro 3 – Categorias e subcategorias <i>a priori</i> e <i>a posteriori</i> -----	81
Quadro 4 – Categorias, subcategorias e unidades de registo (anexo 3)-----	42
Quadro 5 - Evolução do órgão de administração, gestão e direção das escolas portuguesas (anexo 5)-----	86

Abreviaturas

ACO - Acordo Com as Competências

ACS - Ação Social

ADM - Administrativa

AE - Assembleia de Escola

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

AGE - Agrupamento de Escolas

ALU – Alunos

AP – Associação de Pais

APR - Aprovações

AUT - Autarquia

CA - Conselho Administrativo

CAE - Conselho de Área Escolar

CAP - Comissão Administrativa Provisória

CE - Conselho de Escola

CEX - Comunicação Externa

CG - Conselho Geral

CIN - Comunicação Interna

COML - Comunidade Local

CP - Conselho Pedagógico

CUR - Curricular

DGESTE-DSRA - Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares- Direção de Serviços da
Região Alentejo

DIR - Diretor

DOC 1 - Docente

DOC 2 - Docente

DOC - Docentes

ESC - Esclarecimentos

FUN - Funcional

INF - Informações

INS - Instalações

MAI - Maioria

ODCR - Orçamento de Dotação com Compensação em Receita

OQ - Observatório de Qualidade

ORC - Orçamental

PAA - Plano Anual de Atividades

PAC - Para Além das Competências

PAR - Pareceres

PCG - Presidente do Conselho Geral

PD – Pessoal Docente

PED - Pedagógica

PEE – Pais e Encarregados de Educação

PE - Projeto Educativo

PND – Pessoal Não Docente

RCH - Recursos Humanos

REC - Recomendações

RI - Regulamento Interno

UNM - Unanimidade

Introdução

Em primeiro lugar, não poderia deixar de fazer referência ao Instituto da Educação da Universidade de Lisboa como uma das instituições que no domínio da Administração Educacional mais se evidenciou no desenvolvimento de estudos e pesquisas na citada área. A apologia a esta instituição é consequência da imensurável obra produzida, consubstanciada nas dissertações de mestrado, teses de doutoramento e outras de referência nacional e internacional, que serviram de mote para o conhecimento científico e consolidação da Administração Educacional em Portugal. Sendo algumas obras referenciais consideráveis nesta área, foram sem sombra de dúvida um contributo precioso e relevante do ponto de vista teórico no percurso da nossa investigação.

A decisão quanto ao desenvolvimento da temática da direção estratégica do CG surgiu como resultado do contexto normativo/legal, DL 75/2008 de 22 de abril, que instituiu a inovação do CG como órgão de direção estratégica.

Neste sentido, a minha experiência profissional como PCG muito contribuiu para o surgimento deste projeto de investigação. Ao longo dos últimos três anos e considerando a natureza das suas decisões e a dinâmica do funcionamento do órgão num AGE, emergiram algumas interrogações sobre a dimensão estratégica do mesmo, tais como:

Do ponto de vista normativo/legal que alterações legislativas estão associadas ao caráter inovador de direção estratégica atribuído ao CG a partir de 2008?

Qual a tipologia e a essência das decisões tomadas pelo CG que lhe conferem uma dimensão estratégica?

De que forma é que a representatividade no CG contribui para a sua natureza estratégica?

De que forma o CG se constitui como um órgão regulador e se a ação reguladora do CG tem alcance estratégico?

Com que limitações de natureza organizacional o CG se confronta na sua ação?

Através das leituras exploratórias serão mobilizados os conceitos de estratégia, direção estratégica e regulação nas suas variadas dimensões, todos eles corporizados na fundamentação teórica, a fim de se perceber e clarificar toda a informação a recolher e compreender com maior profundidade o objeto de estudo.

Para desenvolver este projeto recorrer-se-á ao estudo de caso como metodologia científica de investigação qualitativa, mediante o recurso a entrevistas semidiretivas a membros do CG, com a finalidade de aferir as representações e perceções que os mesmos têm sobre as decisões, atribuições, representatividade e o funcionamento do CG.

É pertinente e relevante salientar alguns contributos para o tema através de trabalhos desenvolvidos em contexto académico nos últimos anos, quer em teses de mestrado quer em teses de doutoramento, apesar do recente enquadramento legal.

Neste contexto, destaca-se que a totalidade dos estudos em revisão se situa no quadro normativo/legal contextualizado pelos Decretos-Lei 115-A/98 de 4 de Maio, 75/2008 de 22 de abril e 137/2012 de 2 de julho, respetivamente, que serão também objeto de análise. Desta forma, o objeto de estudo da presente investigação “Natureza, limites e possibilidades de direção estratégica de um CG” difere das já realizadas no âmbito do CG, na medida em que resulta de uma abordagem sobre a perceção da direção estratégica do CG consignado no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação (DL 75/2008 alterado pelo DL 137/2012).

O sistema educativo em Portugal registou profundas alterações a partir de 1974, com sucessivas alterações legislativas da qual emergiram modelos de gestão nas escolas públicas do ensino básico e secundário que, para além de apresentarem características e especificidades próprias, criaram um órgão, inicialmente denominado Conselho de Escola (CE), depois, Assembleia de Escola (AE) e atualmente Conselho Geral (CG). Do ponto de vista meramente formal assumiu sempre uma particular relevância, pois no DL

172/1991 de 10 de maio, o CE era o órgão de direção que definia as grandes linhas da política educativa da escola. No DL 115-A/1998, são atribuídas as funções de administração e gestão à AE, designação que substituiu a do CE. Com a publicação do DL 75/2008, alterado pelo DL 137/2012 foi criado o CG, órgão herdeiro do “CE” e da “AE”, constituindo-se como um órgão colegial de direção estratégica, responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade do AGE, bem como por assegurar a participação e representação da comunidade educativa no mesmo.

Apresentação do tema e problema do estudo

A pergunta de partida do presente estudo foi motivada pela inovação da atribuição ao CG da natureza de órgão de direção estratégica, na sequência da alteração legislativa imposta pelo DL 75/2008 e consequentemente pelo DL 137/2012.

Ao longo de mais de três anos do meu percurso profissional como PCG fiz muitas reflexões sobre a dimensão estratégica do CG, das quais emergiram algumas interrogações sobre a ação que o referido órgão desempenha num AGE, tendo em conta o atual contexto legislativo e a prática quotidiana de funcionamento do CG. Na medida em que ao CG como órgão de direção estratégica estão associadas determinadas competências e atribuições, para que este desempenhe a sua ação é necessário o envolvimento dos atores aí representados, quer no plano da prática ou ação como no plano da participação e envolvimento.

Segundo Quivy & Campenhoudt (1998, p.44), a “pergunta de partida constitui a melhor forma de se começar uma investigação e servirá de primeiro fio condutor da investigação”. O seu objetivo é dar a conhecer de uma forma sintética o que pretendemos estudar e para tal, na opinião deste autor, tem de ser “clara, exequível e pertinente”.

A pergunta de partida orienta-se para a investigação de estratégias que poderão possibilitar e aferir a natureza, os limites e as possibilidades de direção estratégica de um CG.

Tendo como referenciais os quadros teóricos da estratégia, direção estratégica e regulação, numa perspectiva da micropolítica do órgão (CG) e das suas dinâmicas de funcionamento, pode-se resumir do seguinte modo:

- Qual a natureza e tipologia das decisões tomadas, importância da representatividade, da comunicação e o contributo dos membros do CG no seu funcionamento?

Tendo em consideração a problemática da investigação, constituem objetivos gerais do nosso estudo:

- Descrever e analisar a tipologia das decisões tomadas em sede de CG;
- Descrever e analisar a importância da representatividade e contributo dos conselheiros, no funcionamento e nas decisões tomadas em CG;
- Descrever e analisar a tipologia, conteúdo e destinatários da comunicação interna e externa do CG;

Estes objetivos podem ser divididos em outros de caráter mais específico que têm como pressupostos:

- Identificar as narrativas dos membros do CG tendo em conta a sua representatividade no órgão;
- Identificar as diversas representações e expectativas dos membros relativamente ao CG;
- Inferir a dimensão estratégica do CG associada às representações que os membros entrevistados detêm do órgão e à análise documental;

Sendo o CG o órgão de topo na hierarquia da escola a quem compete definir as linhas orientadoras da atividade do AGE, tem no seu seio uma multiplicidade de representantes e entidades da comunidade educativa, com perceções e com interesses diversos, em

relação ao sistema educativo: DOC, PND, ALU, PEE, representantes da AUT e da COML.

Nesta abordagem metodológica e tendo como temática central o CG como órgão de direcção estratégica, o recurso a entrevistas semidiretivas a alguns interlocutores do referido órgão, afigura-se-nos a metodologia fundamental, pois permitirá através das suas interpretações/percepções dar resposta à questão de partida e assim aferir o objeto de estudo da investigação.

Estamos certos que a abordagem agora seguida consolida um caminho, mas continuará muito para além desta investigação, pois o campo de pesquisa ora trilhado apesar de recente revela grandes expectativas, desafios e oportunidades de investigação. Esse caminho foi percorrido por diferentes etapas, sendo cada uma delas estruturante nesta investigação.

Porém, como em todos os estudos, o presente não é exceção à regra e apresenta desde logo as limitações inerentes a um estudo recente no que diz respeito à temática, nomeadamente nas escolhas e caminhos a seguir para o percurso investigativo.

Neste sentido, pela própria natureza e características do estudo, houve necessidade de abandonar alguns caminhos e trilhar outros, pois como referem Bogdan & Biklen (1994, pp.89-90), “podem por de parte algumas ideias e planos iniciais e desenvolver outros novos”. Os mesmos, referem que à medida que vão conhecendo melhor o tema em estudo, “os planos são modificados e as estratégias seleccionadas. Com o tempo acabarão por tomar decisões no que diz respeito aos aspetos específicos do contexto, indivíduos ou fonte dos dados que irão estudar.

Sabendo nós que muitas outras opções poderiam ser seguidas mas com a convicção de que esta será a mais pertinente e ajustada à problemática da investigação. No entanto,

convém realçar que quaisquer outras limitações, ora desconhecidas, constituem responsabilidade exclusiva do investigador.

Estrutura da dissertação

O trabalho é composto por duas partes e cinco capítulos.

A primeira parte é constituída pela contextualização e enquadramento teórico e integra os dois primeiros capítulos; a segunda parte é dedicada ao estudo empírico, desenvolvendo-se através dos três capítulos seguintes, incluindo a conclusão.

No primeiro capítulo faremos a contextualização do trabalho com alusão à novidade do CG como órgão de direção estratégica no quadro normativo-legal, as decisões tomadas no funcionamento do mesmo e a referência a alguns trabalhos desenvolvidos em contexto académico.

No segundo capítulo procede-se à fundamentação teórica associada aos conceitos de estratégia e as organizações empresariais e organizações escolares, direção estratégica e as organizações, direção estratégica e regulação, a regulação e nas comunidades educativas, níveis de regulação e regulação interna das escolas.

O terceiro capítulo é dedicado à apresentação da metodologia utilizada para o desenvolvimento do nosso trabalho, o CG de um AGE enquanto “*estudo de caso organizacional*”, Bogdan & Biklen, (1994, p.88). São explicitados os instrumentos de recolha de dados, os eixos de análise interpretativa a adoptar e a forma como os dados são organizados para o seu tratamento ou seja, a estruturação de um conjunto de informações a partir da qual se podem extrair conclusões e tomar decisões.

No quarto capítulo apresentamos uma análise dos dados em função e articulação com a problemática, “*Natureza, limites e possibilidades de direção estratégica de um CG*”, segundo as narrativas recolhidas através de entrevistas semidiretivas, nomeadamente a dois representantes do PD, (DOC1 e DOC 2), um representante dos PEE (PEE), um

representante da autarquia (AUT), um representante da comunidade local (COML) e ao diretor (DIR), tratamento e análise das mesmas, de acordo com a categorização *a priori* e *a posteriori*, complementarmente, com dados descritivos de origem documental. Seguidamente apresenta-se uma síntese conclusiva com o objetivo de responder à questão de partida, ou seja, perceber a natureza e tipologia das decisões tomadas, importância da representatividade, da comunicação e o contributo dos elementos do CG no seu funcionamento.

No quinto capítulo sintetizam-se as conclusões, seguindo os eixos de análise previamente definidos e as suas questões específicas, a fim de propor respostas pertinentes, sustentáveis e fundamentadas no percurso da investigação.

PARTE I – Contextualização e enquadramento teórico

CAPÍTULO 1 – O conselho geral

No presente capítulo fazemos uma breve contextualização do CG como órgão de direção estratégica, denominação de cariz inovador no contexto de administração e gestão das escolas, responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade do AGE. Tendo em conta a natureza e objeto do nosso estudo, também consideramos pertinente e ajustado fazer um enquadramento normativo-legal desde o CE, o órgão de direção que definia as grandes linhas da política educativa da escola, passando pela AE em que lhe eram atribuídas as funções de administração e gestão, até ao CG como um órgão colegial de direção estratégica. A fim de se perceber toda a dinâmica e ação que envolve o funcionamento de um CG abordaremos de forma sucinta as decisões tomadas.

De acordo com o n.º 1 do artigo 11.º dos DL 75/2008 e 137/2012, o CG “é o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa, nos termos e para os efeitos do n.º 4 do artigo 48.º da Lei de Bases do Sistema Educativo”.

Realçamos também a importância e os poderes do CG que o DL 75/2008 e o DL 137/2012 lhe conferem, quer pelo reforço de competências, bem como pela garantia da democraticidade e representatividade equilibrada ao nível dos diferentes componentes no CG, uma vez que o número de representantes do PD e PND, no seu conjunto, não pode ser superior a 50% dos seus membros.

A legislação em vigor confere aos estabelecimentos de ensino a possibilidade de decidir qual a composição do órgão, de acordo com os limites previstos nos referidos diplomas. Destacamos ainda neste capítulo, alguns contributos para o tema através de trabalhos desenvolvidos em contexto académico nos últimos decénios, ao nível de teses de mestrado e doutoramento.

1.1 - Contexto normativo-legal do CE ao CG

Nas últimas décadas, o modelo de gestão escolar tem sido considerado como um dos principais pilares das reformas educativas a par de outras que nos últimos tempos marcaram a agenda educativa.

O enquadramento normativo-legal é importante e fundamental para se perceber diacronicamente a evolução dos órgãos de gestão e administração de escolas e a génese do CG como órgão de direção estratégica.

Fazemos uma resenha do contexto normativo-legal desde o CE como órgão de direção que definia as grandes linhas da política educativa da escola, da AE com funções de administração e gestão até ao CG como um órgão colegial de direção estratégica.

O DL 172/91 foi aplicado a título experimental num número reduzido de escolas, enquanto nas restantes manteve-se em vigor a legislação de 1976.

Este normativo faz uma clara distinção entre os órgãos que superintendem os estabelecimentos de ensino, consagrando como órgão de direção, o CE ou o CAE, no caso de estabelecimentos com educação pré-escolar e/ou do 1.º ciclo, que consistia na estrutura colaborativa, destinada à participação dos pais e da comunidade, enfatizando deste modo os princípios de representatividade, democraticidade e integração comunitária. Estabelecia como órgãos de administração e gestão, o diretor executivo, o CA e o coordenador de núcleo nos estabelecimentos agrupados em áreas escolares e como órgão de orientação educativa, o CP.

Uma das principais competências do CE que este diploma consagra é a “(...) alteração do processo de designação do responsável pela gestão da escola que deixa de ser eleito diretamente pelos pares e passa a ser escolhido pelo “conselho de escola”; (...)” (Afonso & Barroso, 2011, pp. 35-36).

O referido diploma reforçou o poder formal do CE porque o diretor executivo tinha de efetivar as deliberações do mesmo. Este, enquanto órgão de direção, contemplava a participação de diferentes setores da comunidade, estando sujeito à regulação da administração educativa que supervisionava a sua ação.

O número de representantes do CE dependia da tipologia da escola, podendo integrar no caso de uma escola secundária dezoito elementos, enquanto uma escola básica integrava catorze elementos.

O diretor executivo e o presidente do CP podiam participar nas reuniões, mas sem direito a voto. No entanto, a representatividade dos professores no referido órgão de direção era de 50%, estando os restantes 50% distribuídos pelos representantes dos ALU, no caso das escolas secundárias, representante do PND, representantes dos PEE, representante da AUT e comunidade. Estava implícito neste modelo, assegurar à escola as condições que possibilitassem a sua integração no meio em que estava inserido.

Uma vez que o modelo foi muito limitado em termos de aplicabilidade e não foi generalizado às restantes escolas do país, foi posteriormente aprovado o DL 115-A/98.

Este novo modelo, intitulado de “regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”, instituiu como órgãos de administração e gestão, a assembleia, o conselho executivo ou o DIR, conforme a opção da escola, e manteve-se o CP e o CA.

A este respeito, Barroso (2001, p.19) refere que “uma das maiores apostas das mudanças da gestão em curso era permitir uma maior participação de diferentes atores no governo das escolas e uma melhoria da democraticidade interna”.

Este desiderato era atingido segundo o mesmo autor, através das assembleias e da sua composição.

Enquanto no modelo anterior, o órgão de direção tinha por competência eleger, destituir ou renovar o mandato do órgão de gestão, neste novo modelo o órgão de gestão era eleito em assembleia eleitoral, a constituir para o efeito, integrada pela totalidade do PD e PND em exercício efectivo de funções, por representantes dos ALU no ensino secundário, bem como por representantes dos PEE.

Era patente um reforço da democraticidade no processo, mas em contrapartida havia diminuição da subordinação que existia entre os dois órgãos no anterior modelo, uma vez que à assembleia não aparecia associado o termo “direção” mas sim “órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira”. A direção executiva podia ser assegurada por um conselho executivo ou por um DIR.

Na sua constituição a assembleia era composta no máximo por vinte elementos, desde professores, PEE, PND, representantes da AUT e ALU, se fossem escolas do ensino secundário ou do ensino recorrente.

A representatividade na assembleia era definida pela escola de acordo com o regulamento interno (RI) com um máximo de 50% no caso dos professores e a um mínimo de 10% nos casos dos PEE e do PND.

O presidente do conselho executivo ou o DIR, participava nas reuniões da assembleia mas sem direito a voto, existindo também a possibilidade, desde que o RI assim o definisse, da participação dos representantes ligados às forças vivas do meio, nomeadamente à cultura, às artes, à ciência e à economia. Havia assim um claro reforço da importância da comunidade no processo educativo e a participação PEE estendeu-se a todas as escolas. Este modelo tinha em vista favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades de todos os intervenientes no

processo educativo, designadamente professores, pais, ALU, PND e representantes do poder local.

Com o DL 115-A/1998 surgiram assim alterações ao nível da estrutura de administração e gestão das escolas. A AE era o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras das atividades da escola e pela participação e representação da comunidade educativa. O conselho executivo era o órgão responsável pela administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira.

Todos os instrumentos de autonomia elaborados pelo órgão executivo, PE, RI e PAA deveriam ser submetidos à aprovação da AE.

Com a publicação do DL 75/2008 procurou-se reforçar a participação das famílias e comunidade na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino, procedendo à revisão do Regime Jurídico da Autonomia, Administração e Gestão Escolar.

De acordo com o referido diploma, as alterações destacavam, entre outros, um objetivo fundamental que era reforçar a participação das famílias e comunidade na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino, como forma de promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais. Este objetivo foi concretizado através da criação de um órgão colegial de direção estratégica que se designa por CG.

Relativamente à maior participação dos PEE, bem como de elementos da comunidade no órgão de direção estratégica que é o CG, Lima (2011) considera que tal não significa necessariamente uma maior abertura da escola às famílias e comunidade. Pois, segundo o autor:

Quanto à abertura da escola às famílias e à comunidade, sabe-se, de há muito, como é diversa a situação no país e pouco dependente, aliás, do maior ou menor número de representantes comunitários nos órgãos escolares. Em qualquer dos casos, a solução para ultrapassar aquele problema reside numa mudança radical do sistema

de fechamento da escola ao entorno comunitário: a mudança da centralização política administrativa da educação que garante o exclusivo do governo das escolas aos serviços centrais e pericentrais (desconcentrados) do Ministério, consagrando uma direção de cada escola que, de facto, e independentemente da autonomia, se situa acima e para além de cada escola concreta, (pp.77-78).

Ao DIR são assim acometidas responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição de forma mais imediata, atendendo à participação de representantes da comunidade educativa no CG, designado por órgão de direção estratégica.

Continua a ser o CG o órgão responsável pela aprovação do PE, o RI e os planos anual e plurianual de atividades. Além desta atribuição, este órgão tem ainda a competência para definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento e aprovar o relatório de contas de gerência.

O DIR é eleito pelo CG (onde a maioria dos representantes não são DOC), podendo ser exonerado antes de terminar o mandato de quatro anos.

O DL 137/2012 que procede à segunda alteração do DL 75/2008, dando cumprimento à tradição de impor mudanças ao regime jurídico de administração e gestão das escolas anterior, mantém os órgãos de administração e gestão do anterior modelo, reforça “a competência do CG” e procede ao reajustamento do processo eleitoral do DIR, conferindo-lhe maior legitimidade com o reforço da exigência dos requisitos para o exercício da função.

Relativamente ao processo de recrutamento do DIR, este continua a ser escolhido pelo CG com base numa eleição, precedida de um concurso, onde é agora dada preferência aos candidatos detentores com habilitação específica para o efeito, podendo também ser exonerado antes de terminar o mandato de quatro anos.

A concretização destas intenções passa por pequenas alterações ao nível da composição e constituição do CG, que não poderá ser superior a 21 elementos. É vedada a participação neste órgão dos vários elementos que são designados pelo DIR, tais como os membros da direção, os coordenadores de escolas ou de estabelecimentos de educação pré-escolar, bem como os DOC que assegurem funções de assessoria da direção.

Outra alteração é a representação dos ALU em que os mesmos têm de mais de 16 anos e a frequentar o ensino secundário. Ao que acresce, finalmente, a afirmação do CG como o único órgão de participação e representação da comunidade educativa.

Em termos de competências, a alteração mais significativa tem a ver com a participação do CG no processo de avaliação do desempenho do DIR através da portaria nº 266/2012 de 30 de agosto, com a aprovação do mapa de férias do DIR e validação da assinatura da carta de missão apresentada pelo DIR.

1.2 - Decisões tomadas pelo CG no atual quadro normativo/legal

De acordo com o legislado no DL 137/2012, verifica-se uma hierarquização no exercício de cargos de gestão, o reforço da abertura à comunidade e das competências/atribuições do CG, atenta a sua legitimidade, enquanto órgão de representação dos agentes de ensino, dos PEE e da COML, designadamente de instituições, organizações de carácter económico, social, cultural e científico. Deste modo, consideramos pertinente diferenciar e enquadrar por tipologia, as decisões/atribuições do CG no exercício da sua atividade, tendo por base a análise documental, nomeadamente atas do CG e normativos que a regulamenta. Assim, no âmbito:

• Administrativo

- Validou a assinatura da carta de missão;
- Aprovou o mapa de férias do DIR;
- Definiu critérios para o estabelecimento de protocolos e acordos de cooperação;

- Definiu critérios para a participação do AGE em atividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas;
- Aprovou o manual de controlo interno;
- Pronunciou-se sobre o relatório da IGEC no âmbito de uma avaliação administrativa ao AGE;
- Definiu os critérios de avaliação do DIR.

- **Ação social**

- Definiu as linhas orientadoras do planeamento e execução, pelo DIR, das atividades no domínio da ação social escolar;
- Recomendou sobre o apoio a ALU carenciados.

- **Curricular**

- Pronunciou-se sobre a oferta formativa da via profissionalizante.

- **Recursos humanos**

- Pronunciou-se sobre a falta de assistentes operacionais no AGE.

- **Qualidade de ensino**

- Pronunciou-se sobre o Plano de Melhoria e autoavaliação do AGE.

- **Instalações/equipamento**

- Recomendou sobre o pavilhão gimnodesportivo de uma escola básica do AGE, iluminação exterior de duas escolas e encerramento de uma escola do 1º ciclo.

- **Financeiro/orçamental**

- Definiu as linhas orientadoras para elaboração do orçamento;
- Aprovou o relatório de contas de gerência e monitorizou a gestão orçamental através da apresentação dos balancetes.

- **Pedagógico**

- Aprovou e propôs alterações ao RI do AGE;

- Aprovou o PE;
- Aprovou os relatórios finais de execução dos planos anuais de atividades;
- Pronunciou-se sobre os critérios de organização dos horários;
- Deliberou sobre os domínios de oferta das AEC e respetiva duração diária e semanal;
- Definiu os mecanismos de avaliação das AEC, através de parecer e proposta do CP.

- **Funcional**

- Promoveu a eleição do PD, PND e ALU para o CG;
- Elegeu o PCG;
- Elegeu a comissão permanente do CG;
- Aprovou o regimento da comissão permanente e regimento do CG e propôs alterações aos mesmos.

1.3 - Trabalhos desenvolvidos em contexto académico

O estudo em causa centra-se no CG como órgão de direção estratégica e na resposta às interrogações que me foram surgindo acerca da sua dimensão estratégica, quer através das leituras exploratórias efetuadas, bem como do tratamento da informação transmitida nas entrevistas a vários elementos do CG e análise documental.

Apesar do recente enquadramento legal são de salientar alguns contributos para o tema desenvolvidos nos últimos anos, em teses de mestrado e doutoramento. No entanto, convém destacar que a totalidade dos estudos em revisão se situa no quadro normativo/legal contextualizado pelos Decretos-Lei 115-A/98, 75/2008 e 137/2012, respetivamente, que foram também objeto de análise. Desta forma, a presente investigação é recente na medida em que resulta de uma abordagem sobre o conceito de direção estratégica do CG consignado no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação (DL 75/2008, alterado pelo DL 137/2012).

São referidos alguns dos trabalhos dos (as) seguintes autores (as):

- **Cilene Gomes Lindinho (2003)**. Na sua investigação foi analisada a relação de poderes entre a AE e o conselho executivo e, fundamentalmente, o funcionamento da AE e do conselho executivo ao nível da tomada de decisão e da interrelação existente entre estes dois órgãos.

Desenvolveu um quadro conceptual consentâneo com a problemática do poder nas organizações em geral e, em particular, nas organizações educativas.

Foi feita referência à autonomia da escola, tendo em conta o contexto sócio-político desenvolvido e os poderes da AE e do conselho executivo. Recorreu também às práticas e representações de diferentes atores educativos pertencentes a uma escola secundária com 3º ciclo.

Concluiu que, teoricamente, a AE devia controlar a ação do CE para que este prestasse contas à comunidade que servia. Todavia, no contexto legal, a constituição da assembleia e suas competências e a ambiguidade da própria AE assim o impedia.

Na realidade, o único poder que a AE tinha sobre o CE era a sua destituição, mas mesmo com eventuais razões para isso se concretizar, a AE analisada nunca o fez pelo facto de existir um bom relacionamento entre todos, o que também só aconteceu porque a AE era dominada pelo setor dos professores.

Tendo em conta as características apresentadas pela escola, tendo como referência dois modelos de análise, identificou nesta investigação, os poderes da AE e do conselho executivo. Relativamente a este aspeto, deu visibilidade a algumas (des)articulações entre os poderes destes órgãos, dado que a sua criação assentou no pressuposto de que a gestão se deveria subordinar ao órgão dito de direção, o que na realidade não se verificou.

De facto, o conselho executivo continuou a ser o órgão com mais poderes dentro da escola, sendo a assembleia uma mera formalidade perfeitamente dispensável.

Na realidade, o conselho executivo era o órgão a quem todos reconheciam poder e legitimidade para o exercer. Concluiu ainda que o conselho executivo agia corporativamente com todos os atores, especialmente com os professores. Por isso, as suas posições eram facilmente aceites por todos, o que contribuiu para a valorização desse órgão na comunidade educativa e para reforçar o carácter ornamental da AE, cujos elementos DOC, por não acreditarem no modelo, não quiseram dar visibilidade ao trabalho levado a cabo pela AE.

Neste estudo foi também mostrado que a criação dos conselhos municipais de educação tendiam, por um lado, a esvaziar as competências da AE, e por outro, a condenar ao fracasso a autonomia da escola.

Pode-se afirmar que, a nível escolar, a tomada de decisões era centralizada no conselho executivo. As orientações da AE eram muito circunscritas a determinados assuntos e, as poucas que foram emanadas deste órgão, nem sempre foram tidas em consideração. As decisões da AE revelaram-se com pouco alcance, por ausência de competências do órgão, e eram mais influenciadas pelo corpo docente e, fundamentalmente, pelo presidente do conselho executivo.

- **Artur Afonso (2010).** Tendo como objeto de estudo a implementação e o modo de funcionamento do Conselho Geral Transitório (órgão de direção dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário), previsto no DL 75/2008, duas questões principais orientaram a investigação: por um lado, a relação entre o legislativo e o executado, avaliando o poder conformador da norma e o grau de autonomia dos atores para agirem de acordo com as suas interpretações e os seus valores; por outro lado, a importância atribuída aos valores democráticos na organização educativa, pelo governo, através do normativo e pelos atores nas práticas.

Concluiu que o CG não se constituiu, de forma alguma, como o órgão de decisão estratégica do AGE, mas como instrumento para conferir uma certa legitimidade a *posteriori*, a decisões e regras produzidas por outras instâncias. Por exemplo, foram aprovados regulamentos para o funcionamento de cursos de formação profissional mas, na decisão de criar esses cursos e de orientar grande parte dos ALU do AGE para a sua frequência, o CG não teve nenhuma intervenção.

Aqueles que mais se envolveram no funcionamento do órgão foram os professores, utilizando-o para promover os seus interesses corporativos, de grupos e individuais, conferindo-lhe, apesar de tudo, o escasso valor a que ficou associado

Os assuntos que mais tempo ocuparam as reuniões do CG foram, muitas vezes, de cariz técnico-pedagógico, chamados à discussão pelos professores ou pelos funcionários. Essas discussões contribuíram para ostracizar os outros membros do órgão e, ao mesmo tempo, para desvirtuar o CG, desviando-o da ação política e da decisão estratégica na orientação da organização. O Conselho Geral Transitório constituiu um forte exemplo da ausência de lógica democrática. Ali ninguém representou ninguém, pois, parte dos seus membros, se assim se poderá dizer, não se representou a si mesmo.

- **Amália Cândida Gonçalves Fernandes (2011)**. No seu trabalho tentou reconhecer o potencial que as relações de poder têm em contexto escolar.

Tomou em consideração alguns dos documentos externos e internos com os quais se pretendia regular o funcionamento da escola e, sobretudo, dar voz aos ALU, aos professores, aos representantes dos pais e aos assistentes operacionais.

As relações de poder são entendidas e capazes de engendrar configurações organizacionais escolares burocráticas, ambíguas e políticas, em maior ou menor grau.

As relações de poder são também analisadas a partir da possibilidade de reforço das estruturas vigentes, das relações hierárquicas e assimétricas de poder que se verificam

entre os atores organizacionais e, simultaneamente, da possibilidade que estes têm de resistir ao poder normativo.

Em suma, esta investigação pretendeu analisar algumas das dinâmicas organizacionais escolares, contribuindo, de algum modo, para o aprofundamento da discussão sobre as finalidades da escola pública.

Por seu lado, permitiu concluir que, face aos quadros teóricos que dão corpo ao trabalho desenvolvido, a existência na escola de relações assimétricas de poder entre os vários atores organizacionais escolares.

Constatou que o contexto organizacional, objeto do estudo, foi pautado por políticas, orientações e critérios que foram convocados numa tentativa de tudo querer regulamentar, o que reproduziu um enquadramento jurídico - normativo dimanado da Administração Educacional. Tal facto condicionou os atores escolares e obrigou as estruturas organizacionais a uma configuração em consonância com esse enquadramento - uma configuração organizacional escolar essencialmente burocrática construída a partir de uma - visão unidimensional do poder. Configuração essa que se acentua a nível da escola, porque os professores, os ALU, os assistentes operacionais e encarregados de educação não eram mais que uma “fatia” de uma estrutura organizacional que tinha que atuar segundo a vontade do DIR.

Neste contexto, a escola foi questionada enquanto organização assente num modelo hierárquico ou burocrático, e enquanto instituição da Administração Central e se respondia às necessidades educativas da generalidade dos atores que a frequentava. A resposta é que não, sendo que neste registo, a instituição escolar tinha que equilibrar dialeticamente os direitos e os deveres institucionais dos vários atores educativos, a partir da sua participação ativa na construção dos documentos estruturantes e a partir de práticas que não se limitem à atualização do poder coercivo perante os desvios e recusas.

- **Isabel Maria Mendes Esteves Robalo Lopes Adónis (2011)**. Através do estudo sobre a problemática do órgão de direção – o CG. Apresentou a escola como organização, o seu funcionamento e, sobretudo as dinâmicas que se geraram no CG, órgão estratégico, no qual tinham assento os vários elementos representantes da comunidade educativa e a AUT.

No seu estudo, sobressaiu uma visão sobre as formas de regulação, acompanhada dos modelos de Administração e Gestão das últimas décadas.

Analizou o grau de autonomia, as competências, a forma como participaram os seus elementos na tomada de decisão, o poder que lhe foi dado pela lei e o que foi exercido efetivamente, as necessidades sentidas para o exercício pleno das competências, o novo tipo de regulação, a sua capacidade para a realizar e a relação com o DIR.

Concluiu que a Comunidade Educativa representada no CG não acredita em si como órgão colegial de regulação e definidor das políticas e orientações educativas das escolas, como previsto na atribuição de competências do DL 75/2008. Sendo um órgão de regulação a nível da Escola/AGE, os seus elementos tinham consciência que não desempenhou esta importante função atribuída pelo legislador. A participação dos atores não professores continuou a ser, nalguns casos, apenas presencial, e em muitos, influenciados nas suas decisões, quer pelo grupo a que reconheciam um poder profissional - os DOC -, quer pelo próprio DIR.

O estudo confirmou a falta de autonomia do CG face ao DIR, e sobressaiu a supremacia deste quando se afirmou que o CG era o órgão mais débil.

A escola surgiu sempre identificada com o DIR e não com o CG, uma vez que é aquele que a representa no exterior. O facto de o DIR exercer o poder hierárquico sobre todos os elementos da comunidade escolar, incluindo o PD, PND e ALU que estão no CG, permitiu

que estes atores lhe reconheçam mais poder que ao CG, sendo, por isso, muito mais valorizado na estrutura organizacional da escola.

- **Maria Fernanda Pereira Fernandes (2011).** O estudo centrou-se, especificamente, ao nível do órgão a que competia a definição dos instrumentos de direção e gestão dum futuro AGE, o Conselho Geral Transitório (CGT), procurando identificar e descrever as representações subjetivas dos membros que integravam esse órgão. A pesquisa desenvolveu-se, assim, em dois eixos orientados para a descrição e análise do processo de constituição do CGT, ao nível da escolha dos diversos corpos representados e das expectativas diferenciadas quanto à ação deste órgão no procedimento concursal e eleição do DIR e na definição de escola.

Concluiu, que tanto ao nível da formação como da ação, o CGT manifestou-se como um sistema de múltiplas regulações, cujos ajustamentos e reajustamentos não resultaram dos imperativos formais e legais definidos *a priori*, mas sim de interesses, estratégias e lógicas de ação de diferentes grupos de atores, através de processos de confrontação, negociação e recomposição de objetivos e poderes. Emergiu uma definição de escola fundamentalmente orientada para a função social e mesmo maternal, na qual os ALU foram tidos como a sua razão de ser e a pedagogia era vista como serviço educativo e não como produto mercantil. Os grupos que compunham o CGT do AGE da *Margem* e que se evidenciaram foram os professores e os representantes do Município.

O AGE da *Margem* aprovou o seu RI e elegeu o seu DIR.

- **Ana Paula de Lemos Custódio (2012).** Pretendeu com o seu trabalho promover o debate e reflexão sobre a representatividade e participação dos PEE no CG de um AGE e identificar as potencialidades e os constrangimentos sentidos por aqueles. O estudo levado a cabo procurou identificar, por um lado, o tipo de envolvimento e de participação

na escola, tanto da generalidade dos pais como dos seus representantes no CG e por outro, a forma de comunicação existente entre eles.

A análise dos resultados da investigação constatarem que os PEE não se envolveram nem participaram nas atividades do AGE relacionadas com a sua organização e gestão, havendo portanto um longo caminho a percorrer no AGE, tanto na motivação dos pais para essa participação, como na formação e informação de todos sobre o importante papel que lhes é reconhecido pelo diploma.

- Luís Filipe Godinho Teixeira (2012). O seu estudo incidiu sobre o órgão de direção estratégica das escolas públicas do ensino básico e secundário, CG, criado pelo DL 75/2008 e alterado pelo DL 137/2012. Fez uma abordagem diacrónica dos modelos de gestão das escolas públicas portuguesas a partir de 74 e das competências do CG no 75/2008 e no 137/2012. Como estudo de caso, procurou analisar a interação e a participação de representantes de diferentes elementos no CG (PEE, município e professores), quer ao nível do AGE, bem como ao nível do próprio CG.

Procurou também perceber a importância do CG na comunidade educativa, assim como a influência que o mesmo assumiu em termos estratégicos na vida do AGE, como também as eventuais virtudes e defeitos, como órgão de gestão.

Concluiu, assim, que havia representatividade democrática no CG, que os diferentes elementos que compunham o mesmo refletiram as diferentes forças e sensibilidades existentes na comunidade educativa, e o peso de cada corpo poder-se-á considerar justo e adequado, respeitando o cumprimento da representatividade democrática.

O DIR foi obrigado a prestar contas ao CG, sendo este o órgão colegial de direção estratégica que o pode eleger, avaliar e fazer cessar as suas funções.

De uma forma geral, todos participaram nos trabalhos do CG mas foram visíveis diferenças ao nível da atuação dos representantes dos diferentes corpos. Não foi visível

da parte dos representantes dos diferentes elementos com assento no CG, a iniciativa de uma intervenção estratégica que visasse orientações significativas para o AGE.

- **Ana Alice da Silva Araújo Lopes Rodrigues (2013).** Na sua investigação pretendeu compreender o significado do contrato de autonomia e o modo como este se materializa ao nível da gestão da escola secundária com uma tradição fortemente burocrática, hierarquizada e sujeita à normalização imposta pela Administração Central. Além disso, pretendeu identificar as alterações introduzidas pela contratualização da autonomia, em particular os efeitos em termos de mudanças efetivas na gestão escolar ao nível da alteração do poder das estruturas e na democraticidade da gestão.

Concluiu que, na prática, esperava-se que a contratualização da autonomia permitisse à escola analisada o reforço da capacidade de decisão e de organização interna de forma a adequar a consecução do seu PE às necessidades da comunidade em que se insere. No entanto, os resultados revelaram a inexistência de diferenças significativas ao nível dos processos de gestão entre as escolas objeto do estudo, considerando que uma delas não tinha contrato de autonomia. Deste modo foi possível defender a tese de que a contratualização da autonomia pela escola analisada apenas representou um aumento da responsabilidade perante a administração central o que veio aumentar a exigência quanto aos procedimentos internos para cumprir as metas preconizadas.

- **Gil Raposo Nunes (2013).** Com a investigação pretendeu saber qual era a perceção que a “comunidade educativa” tinha do CG, enquanto órgão de direção da escola. Para refletir sobre esta questão, considerou importante discutir algumas teorias sobre organizações e analisar algumas das características dos modelos que antecederam o atual modelo de administração e gestão. Recorreu aos modelos políticos, da ambiguidade e à perspetiva (neo)institucional. De acordo com os dados analisados, o CG demonstrou dificuldade em promover o relacionamento com a comunidade educativa e de se assumir como o órgão

responsável pelas linhas orientadoras da atividade do AGE, devido, em grande medida, ao enorme protagonismo assumido pelo DIR nas reuniões deste órgão.

- **Pedro Duarte Alves de Lara Everard (2013).** No enquadramento teórico a investigação começou por abordar a emergência do conceito de autonomia, nas suas diferentes dimensões e nos seus distintos significados e uma análise das questões relacionadas com a problemática, cada vez mais atual da regulação múltipla.

Analizou de seguida a evolução da legislação portuguesa, operada a partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo com especial destaque às propostas de configuração dos órgãos de direção e de gestão das escolas e das competências atribuídas a cada um deles produzido pela CRSE e pelos Decretos-Lei 43/89, 172/91, 115-A/98 e 75/2008, respetivamente.

A investigação procurou determinar se o CG de duas unidades orgânicas assumiu na totalidade as competências que lhe são conferidas pelo quadro legislativo em vigor, e nessa medida como se articulou com os outros órgãos da direção no processo de tomada de decisão. Simultaneamente fez o contraponto com a imagem que os intervenientes na gestão intermédia de cada um dos agrupamentos construíram sobre o seu CG e das relações de poder que se estabeleceram no interior de cada uma das organizações.

Concluiu que, embora o CG visse o seu papel na organização da escola formalmente reconhecido, não conseguiu desempenhar na totalidade as funções que lhe são incumbidas, já que se defronta com o poder real do DIR e o poder oculto do CP, encontrando dificuldades em libertar-se do “reino das sombras”.

CAPÍTULO 2 – A estratégia, direção estratégica e regulação

Os conceitos mobilizados, estratégia, direção estratégica e regulação confirmaram-se fundamentais para clarificar e perceber o sentido da informação recolhida e proporcionar uma compreensão mais completa do objeto do estudo.

2.1 - A estratégia e as organizações empresariais

Uma estratégia é um conjunto de ações que devem ser desenvolvidas para atingir determinados objetivos e pressupõe que um órgão ou organização deve definir e priorizar os problemas a resolver, propor soluções e determinar os responsáveis para as realizar.

A estratégia sendo considerada uma ferramenta de gestão que pode fazer a diferença entre o sucesso ou insucesso de uma organização ou de um órgão, implica a tomada de decisões estratégicas no pressuposto de se tirar o máximo proveito nas diversas situações.

O CG ao ter na sua génese um conjunto de atribuições em que subjaz a tomada de decisões, estas devem ser enquadradas no próprio contexto interno em que aparecem inseridas, pois todas elas expressam relações de dependência e complementaridade e criam uma estruturação no domínio das redes hierárquicas internas.

Todas as definições de estratégia assentam na inseparabilidade entre a organização e o meio envolvente que, se por um lado representa uma condicionante à sua atividade, por outro, oferece oportunidades que deve aproveitar. É esta relação entre organização e meio envolvente que dá sentido ao conceito de estratégia.

Não é objeto de controvérsia a importância das decisões estratégicas para o futuro das organizações nem o papel que, por esse facto, os responsáveis desempenham na sua conceção e elaboração.

Concorda-se também, em geral, que as estratégias se podem estabelecer ao nível da organização ou ao nível de atividades específicas desenvolvidas no seu seio, e que todas

as organizações têm subjacente ao seu comportamento uma estratégia implícita ou explícita.

O termo estratégia apareceu pela primeira vez na teoria das organizações no final dos anos 50 e tem sido abordado por diversos segmentos da sociedade, tal como comunidades científicas, educativas, na comunicação social, entre outros.

Nas organizações, a definição de estratégia é relativamente complexa, pois a literatura mostra inúmeras definições, abordando diferentes aspetos.

Na pesquisa realizada sobre o conceito de estratégia, vários autores ressaltam a sua importância nas organizações ou órgãos, afigurando-se-nos fundamental e pertinente a sua abordagem para complementar a aferição da problemática do estudo e responder à questão de partida.

Andrews (1980, p.18) aborda a estratégia como “corporativa” e define-a como “o padrão das decisões que uma empresa toma, revelando os seus objetivos, propósitos ou metas, determinando as principais políticas e planos para alcançar as mesmas e o tipo de negócios que a empresa deve seguir”. Acrescenta ainda que, nesta estratégia, também se decide o tipo de organização económica e humana que é ou tende a ser e a natureza dos contributos económicos e não económicos que pretende fazer aos seus acionistas, funcionários, clientes e comunidades.

Porter (1980, p.xxiv) utiliza a terminologia de “estratégia competitiva” como uma combinação dos fins (objetivos) para os quais a empresa se esforça e os meios (políticas) pelos quais procura atingi-los.

Porter (1996, p.6) reforça assim que “a estratégia deve centrar-se sobre a posição competitiva”, isto é, saber diferenciar-se dos concorrentes, acrescentando valor através de um mix de atividades diferentes das utilizadas pelos concorrentes.

O mesmo autor acrescenta que a “estratégia é escolher o que não se deve fazer” (Idem, p.12).

Também Abraham (2012, p.8) fazendo referência a (Alio,1988), destaca que a estratégia “é a arte de alocar recursos para as oportunidades de mercado por forma a distinguir uma empresa dos seus concorrentes”.

Chandler (1990, p.13) refere que a estratégia é “a determinação dos objetivos básicos de longo prazo de uma empresa e a adoção das ações adequadas” bem como a afetação de recursos para os atingir.

Marchesnay (1993, p.13) considera que a estratégia “é um conjunto de reflexões, decisões e ações desenhadas para determinar objetivos globais, corrigir as escolhas e os meios para os alcançar”. Para isso, é necessário a implementação de iniciativas e atividades adequadas, mas, ao mesmo tempo deve controlar os desempenhos dessa execução.

Para Mintzberg & Quinn (1993, p.22) a estratégia “conduz-nos também a alguns dos aspetos fundamentais sobre a organização como instrumento de perceção e ação coletivas”.

Tregoe & Zimmerman (1980, p.17) definem a estratégia como um quadro que orienta as escolhas e que determinam a natureza e a direção de uma organização. Estes autores assumem a posição de que a “estratégia é uma questão de perspetiva”.

Thompson & Strickland (1995, p.6) enunciam que a estratégia é “um padrão de ações que os gestores implementam para alcançar elevados desempenhos”. Acrescentam que o principal desafio é ajustar de forma coerente as decisões e iniciativas de negócio em termos competitivos ao nível de todos os setores da empresa. Relevam, ainda, que a empresa pode optar atitudes diferenciadas, sejam elas de natureza proativa, reativa ou defensiva, dando origem, consoante o caso, a estratégias intencionais ou de adaptação.

Coyne & Subramaniam (1996, p.66) definem estratégia como “um conjunto de decisões que impulsionam ou moldam a maioria das ações subsequentes de uma empresa, sendo por isso dificilmente alteradas”. Estas ações/decisões consistem em selecionar a atitude estratégica da empresa, “identificar as vantagens competitivas” desenvolvendo um conceito de negócio e construir um sistema mensurado de entrega.

Quinn (1980, p.5) define estratégia como o padrão ou o plano que integra os objetivos, políticas e sequência de ações de uma organização. Realça a importância da “eficiente alocação dos recursos e reconhecimento das competências internas”, a fim de ser capaz de se antecipar às transformações do ambiente e aos movimentos dos seus opositores.

Para Mintzberg & Quinn (2001, p.20) estratégia é um “padrão ou plano” que incorpora as metas, as políticas de forma coerente e sequencial nas ações de uma organização. Uma estratégia bem formulada permite uma boa alocação dos recursos, torna a organização singular e sustentável de acordo com as suas competências, antecipando as mudanças e prevendo as incertezas.

Por outro lado, Bonilla (2003, p.11) aludindo a (Sun Tzu, 1992,) sugere dois elementos de grande importância e vigência, “conhecer-se e conhecer o ambiente dos oponentes”. É uma afirmação que faz depender o êxito, do conhecimento, das capacidades e recursos internos, assim como as competências dos rivais. Estas são ferramentas indicativas que pressupõem a necessidade do “diagnóstico, baseado na informação interna e externa para atuar estrategicamente e ter êxito”.

Grunig & Kuhn (2004, p.3) distinguem estratégias realizadas de estratégias planificadas. “As estratégias realizadas tornam-se o produto de várias decisões sobre diversos temas em momentos distintos e por pessoas diferentes”, enquanto “as estratégias planificadas podem ser entendidas como diretivas administrativas de longo prazo e servem como um ponto de referência para as decisões operacionais”.

Mintzberg (1994, pp.23-27) argumenta que a estratégia “emerge ao longo do tempo” quando as intenções colidem com mudanças da realidade.

Assim, pode-se começar com uma “perspetiva” e concluir que ela exige uma certa “posição”, que poderá ser alcançada por meio de um plano cuidadosamente elaborado, e refletida num “padrão” evidente nas decisões e ações ao longo do tempo. A esse padrão de decisões e ações, Mintzberg denominou estratégia "realizada" ou “emergente”.

Grant (2005, p.5) apesar de não apresentar nenhuma definição, refere que se trata de um sentido de orientação baseado no conhecimento claro do "jogo" e na “perspicácia” com o objetivo de se obter uma posição de vantagem, assegurando a sobrevivência e prosperidade da empresa. Alude que a estratégia tem evoluído como consequência das necessidades práticas dos negócios e não tanto pelo desenvolvimento da teoria.

Lemire, L., Charest, É., Martel, G., & Larivière, J. (2011, p.20) aludindo a (Mintzberg, 2004), acrescentam que a estratégia também é um “estratagema” isto é, um ardil, uma manobra destinada a contrariar um adversário ou um concorrente.

Olsen (2011) por sua vez, define estratégia como a “escolha consciente e clara sobre a direção de uma empresa relativamente à dinâmica do ambiente”. É através desse conhecimento que se está numa posição privilegiada para responder de forma proativa à mudança. A mesma autora apresenta pontos finos da estratégia, tais como:

O estabelecimento de um valor único em relação aos seus concorrentes; a realização por meio de operações que fornecem valor diferente e por medida para os clientes; a identificação de compromissos claros; a clarificação do que não deve ser feito e a concentração em atividades que se encaixam e se reforçam mutuamente, (p. 10).

Por sua vez, Prahalad & Oosterveld (1999, p.39) consideram a estratégia como “a identificação de discontinuidades que determinam os impactos nos mercados, quer atualmente como no futuro”, desenvolvendo novos modelos de negócios. O sucesso depende de ambos, pensamento estratégico e boa execução.

Para Markides (1999, p.56) uma estratégia envolve fazer escolhas difíceis em três dimensões: “quais os clientes a focar, os produtos a oferecer e as atividades a executar”. A estratégia implica fazer escolhas, e uma empresa terá sucesso se optar por uma posição distinta da dos seus concorrentes. Considera que o insucesso mais comum da estratégia é a incapacidade de fazer escolhas claras e explícitas nestas três dimensões.

Lehmann-Ortega, L., Le Roy, F., Garrette, B., & Dussauge, P. (2016, p.1) evocam portanto a guerra (contra os concorrentes) e as chefias que devem conduzir um exército bem organizado (empresa) à vitória (performance económica) preservando ao máximo a vida dos soldados (os salários). Nesta metáfora podemos adicionar que esta guerra é conduzida para a nação (os acionistas) que convém proteger e enriquecer.

Os mesmos autores sustentam que a estratégia está intimamente relacionada ao papel dos dirigentes das organizações ou empresas. “Não pode ser comparável ao marketing, à finança, à produção e aos recursos humanos, mas sim é uma função específica, que dirige e coordena as ações de negócios para maximizar os desempenhos a longo prazo” (2016, p.2).

Abraham (2012, p.10) concluiu assim que estratégia é “a forma como uma empresa realmente compete”.

Ireland, Hoskisson & Hitt (2014, pp.4-5) dizem que uma estratégia consiste “em ações e compromissos integrados e coordenados com o propósito de ganhar vantagens competitivas e desenvolver competências”. Quando escolhem uma estratégia, as empresas fazem escolhas de entre as várias possibilidades de competição.

Podemos assim considerar que a estratégia pode ser vista como um conceito multidimensional que além de abranger um conjunto de atividades, ações e decisões de uma organização, confere um propósito, um sentido e uma orientação. Estes pressupostos

permitem a sua sustentabilidade e o alcance de vantagens comparativas no futuro, isto é, a estratégia compreende o conteúdo e a substância de uma organização.

Uma estratégia efetivamente formulada destina-se a gerir os problemas, deve obedecer a diversos critérios, deve ser tecnicamente exequível, politicamente aceitável para os parceiros-chave, estar de acordo com a filosofia da organização e valores fundamentais, observar padrões éticos e legais e abordar adequadamente os problemas para cuja resolução a organização se encontra direcionada.

A forma como as estratégias emergem e se implementam não é idêntica em todas as organizações, resultando antes de uma conjugação de fatores externos (caraterísticas e circunstâncias do meio envolvente) e internos (dimensão, capacidades materiais, humanas e organizacionais), que configuram cada situação particular.

A estratégia é um termo que se refere a uma complexa rede de pensamentos, ideias, intuições, experiências, objetivos, perceções e expetativas e que fornece orientações gerais para ações específicas na prossecução de determinados fins.

A par do aparecimento do conceito de estratégia emergiu também o conceito de planeamento estratégico, que marcou uma época e foi um passo muito importante para o aparecimento do conceito de direção estratégica. No entanto, no que diz respeito ao planeamento estratégico, apesar de considerado positivo no mundo empresarial, desencadeou um certo desencanto, pois alguns autores associam-no à desarticulação entre as estratégias implementadas e à desvalorização da complexidade das empresas no ambiente em que operam, esquecendo muitas outras variáveis em jogo.

Posteriormente surgiu o conceito de direção estratégica com o objetivo de abarcar toda uma estratégia organizacional, em que a fase de formulação da estratégia reflete uma aproximação ao planeamento estratégico, ampliando o seu alcance, mas articulando variáveis técnico/económicas e variáveis culturais e sócio-políticas.

Abrange um maior número de fatores, como estrutura organizacional interna, regulação, liderança, recursos humanos, coordenação, mobilização e fatores externos tais como as características de competição, a estrutura do setor, condições económicas gerais, evolução da tecnologia, entre outros.

Ao nível das escolas, os líderes escolares necessitam de gerir e liderar eficazmente o presente para desenvolver a escola rumo ao futuro.

Para isso, é importante perceberem o que é a estratégia para facilitar a discussão e debate sobre a direção estratégica e o desenvolvimento da escola.

2.2 - A estratégia e as organizações escolares

A conceito de estratégia começou por aparecer na literatura da administração educacional na década de 80. Foi a partir desta data que nesse contexto surgiram muitas reflexões e discussões relacionadas com a definição de estratégia e a sua aplicação às escolas.

Jones (1987, p. 9) começou por justificar a necessidade das escolas desenvolverem uma estratégia, isto é, a “capacidade de articular uma estrutura ou filosofia coerente, num conjunto de metas abrangentes e significativas para os membros de toda a comunidade escolar”.

Sanyal & Martin (1992, p.1) consideram que a estratégia no sistema educacional é "a determinação básica de metas e objetivos de longo prazo, a adoção de mecanismos de ação e alocação de recursos necessários para a realização desses mesmos objetivos ". No entanto, como se pode verificar esta definição sistémica está muito ligada ao conceito original de estratégia no setor empresarial.

Davies & Davies (2005, pp. 243-244) argumentam que a “estratégia envolve a tomada de uma série de decisões que moldam a direção de uma organização”.

Os mesmos autores consideram que uma escola de sucesso é aquela que está estrategicamente focada, isto é, “tem um quadro claro de processos para concretizar o seu

propósito, uma visão excelente em termos educacionais capaz de enfrentar os desafios de forma sustentável a médio e longo prazo”.

Davies (2004, pp. 12-13) explanou através de um modelo, (fig. 1), os caminhos a seguir

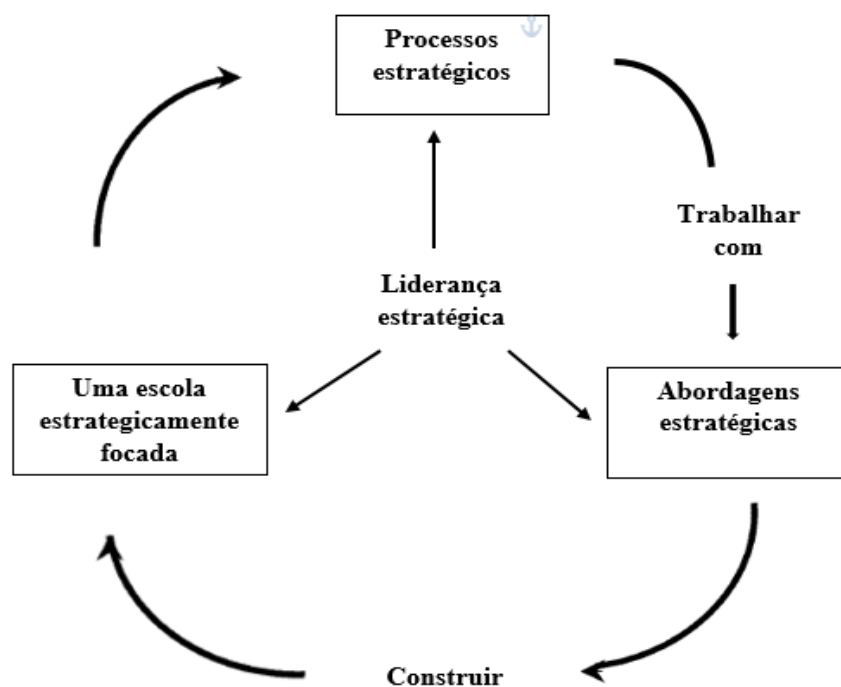


Figura 1 - Um modelo para desenvolver uma escola estrategicamente focada
(Adaptado de Davies, 2004)

para o desenvolvimento de uma escola estrategicamente orientada a longo prazo. Sobressaem no mesmo os processos estratégicos que funcionam através de abordagens estratégicas e, ambos, ajudam a construir uma escola estrategicamente focada. No centro do modelo encontra-se a liderança estratégica que opera de forma sequencial, interativa e contínua, de acordo com o feedback recebido.

Ao nível da escola, a estratégia abrange um conjunto amplo de questões e temas principais no horizonte temporal de médio ou longo prazo, entre os três e os cinco ou mais anos, remetendo para segundo plano os detalhes do dia-a-dia.

No entanto, este modelo evoca a importância não só de criar uma estratégia mas também abordar dois dos factores cruciais que, quando negligenciados, podem levar ao fracasso

da mesma. Esses fatores são a capacidade de traduzir estratégia em ação e o alinhamento da organização e dos indivíduos para a alcançar.

No entanto, Davies & Davies (2004, p.13) consideram a “liderança estratégica uma componente crítica e efetiva no desenvolvimento das escolas”.

Os principais objetivos para aqueles que lideraram as escolas nas últimas duas décadas, em muitos países, foram melhorar a “eficácia e o desempenho escolar”.

“Os líderes estratégicos estão preocupados não apenas em gerir o presente”, mas sim perspetivar um “futuro para a escola, estabelecendo uma direção para a mesma”, (Idem, p.15).

Wilson (1997, p.1) afirma que uma mudança organizacional implica dois aspetos principais “a mudança da missão e estratégia e a mudança da cultura e comportamento”.

Para Davies & Davies (2004, p.18) o primeiro passo para uma mudança organizacional é “mudar a cultura e o comportamento”, pressupostos fundamentais para posteriormente se mudar a “missão e a estratégia”. Os autores ilustram através da figura 2 a “natureza interativa do alinhamento e capacidade” no funcionamento do mesmo, (Idem, p. 19).

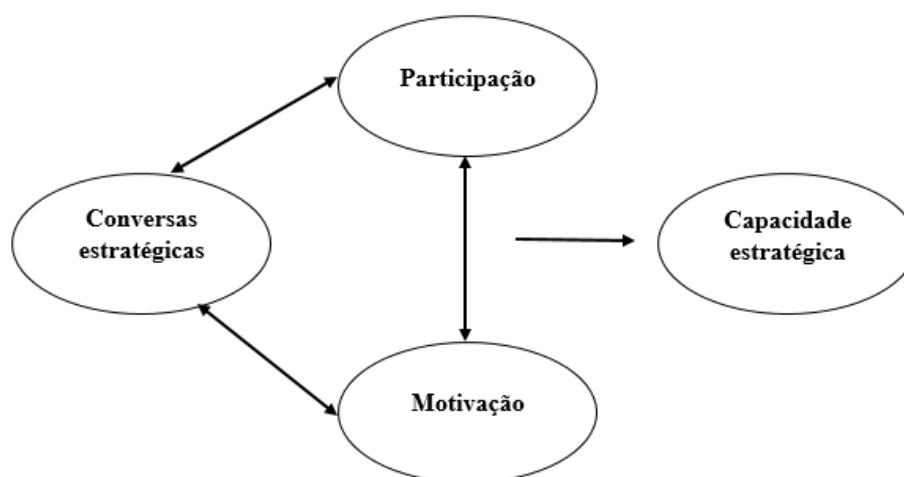


Figura 2 – A natureza interativa do alinhamento e capacidade
(Adaptado de Davies & Davies, 2004)

A chave para que isso aconteça é “mudar a mentalidade e o comportamento das pessoas dentro da organização”. Este é um processo que se deve alicerçar em conversas estratégicas a fim de promover a participação e a motivação dentro da escola, requisitos essenciais para melhorar a sua capacidade estratégica.

No mesmo sentido Watson & Crossley (2001, p.117) descrevem a estratégia “a partir de uma perspectiva alternativa”, enfatizando que a forma como é operada numa escola, reforça, encoraja e desafia os membros da mesma.

Eacott (2008, p.362) reforça que quando uma escola tem uma determinada estratégia, esta torna-se o “quadro orientador para todas as decisões dentro da organização”. Na sua essência, “a estratégia de uma escola não é mais do que um plano de ação” ou a pedra angular para a manter focada, o que significa que todas as decisões dimanadas pelos diferentes grupos que a compõem “devem estar alinhadas com a estratégia global da instituição”.

A figura 3 mostra a hierarquia organizacional de uma instituição, estabelecendo, além de outros, a localização da estratégia e da direção estratégica.



Figura 3 - A localização da estratégia numa hierarquia organizacional
(Adaptado de Eacott, 2007)

Este modelo demonstra claramente “o papel da estratégia dentro de uma instituição educacional, desde o topo até à base que corresponde às operações diárias”, Eacott (2007, pp.5-6).

Esta hierarquização é extremamente importante no desenvolvimento da capacidade estratégica pois estrutura as ações de cada secção e de cada pessoa no dia-a-dia da organização.

O único aspeto da organização no patamar superior à direção estratégica é o "objetivo" o que significa que este é a principal razão da existência de uma instituição educacional.

El-Hout (1994, p.55) diz que “a estratégia em termos organizacionais é um estado de espírito, uma maneira de abordar e diariamente tomar decisões importantes”. Mas, acrescenta que está patente um pensamento estratégico, cuja preocupação são os “porquês” e privilegia na sua ação os “meios, processos e listas de verificação” e não propriamente os “objetivos”, (Idem, p.61).

Fidler (1996, p.1) sugere que a estratégia diz respeito ao futuro, " o longo prazo de uma organização", mas depois acrescenta que numa escola, a “estratégia é planejar com sucesso”, (Idem, p.19).

Eacott (2007, p.4) refere que as críticas à estratégia, gestão e liderança estratégica focam-se no argumento de que essência das escolas é a “aprendizagem e o ensino” e não a “gestão corporativa”. Reforça ainda o papel atribuído à direção estratégica nas escolas, uma vez que estas são “tradicionalmente vistas como organizações sublidas e subgeridas,” e que uma “direção estratégica estabelece o futuro desejado de uma organização”.

Davies & Davies (2005, p.248) enfatizam o carácter temporal de uma direção estratégica, uma vez que esta “não deve focar-se apenas no presente, mas sim no futuro”, pois é um

processo que “estabelece uma estratégia para a escola”, devendo a mesma promover diretrizes e canalizar meios para a concretizar.

2.3 - A direção estratégica e as organizações

A direção estratégica teve a sua origem nas experiências desenvolvidas no âmbito empresarial, a qual terá sido utilizada como referência nas organizações e instituições do setor público desde a década de oitenta, mediante um processo de adaptação.

A direção estratégica refere-se à tomada de decisões sobre a maioria dos problemas importantes que surgem numa organização, mas também lhe está associada a formulação e implementação de estratégias.

O conceito de direção estratégica surge como uma necessidade e uma ferramenta de gestão para facilitar a adaptação duma organização num ambiente concorrencial e por vezes turbulento, garantindo a proatividade a fim de evitar que a organização seja surpreendida pelas mudanças constantes.

Deste modo, sendo a direção estratégica um pressuposto das organizações para a concorrência e, tendo em conta a ligação existente entre as organizações e o ambiente em que operam, as organizações têm de implementar estratégias que lhes permitam atingir metas e objetivos particulares, tornando-as competitivas.

As organizações sem estratégias claramente definidas terão muitas dificuldades para lidar com meios ambientes globais, caracterizados por serem dinâmicos, uma vez que tem aumentado a concorrência entre as organizações.

Ohmae (1983, p.82), entende a direção estratégica como “os meios pelos quais uma empresa canaliza esforços para diferenciar-se positivamente de seus concorrentes, utilizando as suas vantagens relativas para melhor satisfazer os seus clientes”.

Por seu turno Almeida, Teixeira & Martinelli (1993, p.14) descrevem que a direção estratégica tem “a organização como um todo e que o objetivo é conciliar todas as áreas

da mesma para a tornar eficaz”. No entanto, destacam que para que isso aconteça, é condição “a presença de estratégia em todos os setores da organização”.

Ansoff (1997, p.259) afirma que "a atividade de direção estratégica relaciona-se com o estabelecimento de objetivos e metas para a organização e manutenção de uma série de relações entre a organização e o ambiente que lhe permitam atingir os seus objetivos, (...) sejam consistentes com as capacidades da organização e (...) sejam sensíveis (...) para as exigências do meio ambiente”.

Para Goodstein, Nolan & Pfeiffer (1998, p.386) a direção estratégica “é definida como a gestão de uma organização, baseada num plano estratégico explícito”.

Uma direção estratégica ao implementar um plano estratégico, implica o compromisso do pessoal responsável pela sua execução, diferenciando-se dos sistemas de planeamento que se concentram em alcançar metas formais, mas sem a participação efetiva dos funcionários.

Para Johnson & Scholes (2001, p.16) a direção estratégica “ocupa-se da complexidade decorrente de situações ambíguas e não frequentes com implicações para toda a organização e que um dos principais desafios dos dirigentes é a gestão dos recursos”.

Estes autores salientam que os três elementos fundamentais do processo de direção estratégica são: “análise estratégica, processo segundo o qual o estrategista tenta compreender a posição estratégica da organização; a escolha estratégica tem a ver com a formulação de possíveis ações, a sua avaliação e a escolha entre elas; e implementação da estratégia, que corresponde à forma como executar a estratégia escolhida, bem como as alterações necessárias”, (Idem, pp.16-20).

Cortés & Ramón (2001, p.37) referem que a direção estratégica é uma “necessidade” para uma empresa, e de vital importância, porque o ambiente em que operam está a passar por mudanças substanciais que afetam o seu desempenho.

Para Harrison & John (2002, p.2) a direção estratégica está relacionada com “o meio exterior e com as dinâmicas internas”, ou seja, é um procedimento através do qual as organizações analisam e aprendem com os mesmos.

Para isso, estabelecem uma orientação estratégica destinada à consecução dos objetivos estabelecidos, com a finalidade de satisfazer as exigências de uma parte chave da organização: os grupos de interesse (stakeholders).

Estes autores salientam que a direção estratégica trata das metas e objetivos a longo prazo de uma organização. Do ponto de vista mais básico, a direção estratégica define os propósitos que justificam a existência e as operações da empresa. Esta direção, normalmente estabelece uma “missão” que é a parte duradoura da planificação da organização, (Idem, pp.4-5).

Camacho (2002, p.2) considera a direção estratégica uma abordagem de gestão que “permite aos dirigentes de topo definir um rumo claro, promover as atividades necessárias para que a organização trabalhe no mesmo sentido”. Esta visão de direção estratégica vai muito mais além do planeamento simples e tradicional, uma vez que trata de dar elementos aos gestores para que estes estejam preparados para enfrentar as mudanças no ambiente, das situações complexas e não habituais que a atividade de gestão requer.

O processo de direção estratégica segundo David (2003, p.7) não é uma ciência exata que permite um resultado preciso. No entanto, “é uma abordagem sistemática, lógica e objetiva na tomada de decisões de uma empresa” que organiza as informações “qualitativas e quantitativas” para que se decida eficazmente em condições de incerteza.

Castro (2010, pp.89-90) aludindo a (Garrido, 2003) salienta que a direção estratégica pode ser considerada um “sistema”, uma vez que é dinâmica na medida em que se baseia na observação constante, tanto das forças internas como nas mudanças no ambiente.

O principal objetivo é aferir possíveis alterações nas tendências, de modo que a organização possa enfrentar com sucesso os novos desafios.

Dess & Lumpkin (2003, p. 3) dizem que a direção estratégica é em geral "o conjunto de análises, decisões e ações que uma organização executa para criar e manter uma vantagem competitiva."

Para os mesmos autores, a direção estratégica contempla, entre outros, os seguintes atributos:

Aborda as metas e objetivos globais da organização, o que significa que os esforços devem ser direcionados para o que é melhor para toda organização, e não apenas uma única área funcional, perspectivando-se assim uma racionalidade organizacional. Deve ter em conta tanto o curto como uma perspectiva de longo prazo e reconhecer interrelações entre a eficácia e eficiência. Isto significa estar consciente das necessidades da organização para agir de forma eficaz e eficiente, alocar e usar recursos de forma inteligente a fim de alcançar os objetivos globais da organização, (Idem, p. 9).

Por sua vez, Pupo & Laserra (2004, p.18) definem a direção estratégica como a formulação de um "processo interativo e holístico, que implica implementação, execução e controle de uma série de procedimentos, que garantem uma interação proativa da organização com o seu ambiente, e contribuem para a eficiência e eficácia no cumprimento da sua finalidade social".

Fernández (2005, p.567) centra a sua questão na tomada de decisões que uma direção competente e responsável tem de adotar seja qual for o seu estilo. Refere, que lhe parece lógico, "que as mesmas não sejam estabelecidas sem dispor da adequada informação, sem analisar todas as alternativas possíveis, sem avaliar os resultados previsíveis e as repercussões prováveis e sem contar com a participação apropriada". A este respeito, diz que uma atuação sensata e prudente nunca deve ser decidida por "intuição, iniciativa, criatividade e imaginação, exigindo sim uma devida capacidade de reação e resposta".

A direção estratégica de acordo com Duarte & Calderón (2007, p.16) não deve ser considerada como “um processo formal de planeamento, mas como uma série de processos de desenvolvimento de estratégias nas organizações, a partir da experiência e sensibilidade dos gestores”, tendo em conta as alterações no ambiente externo e da aprendizagem da sua participação nos mercados. O processo de direção estratégica é importante para a sobrevivência e sucesso das organizações.

No domínio da direção estratégica, Restrepo (2009, p.24) destaca que o seu objetivo é a “identificação e descrição das ações ou estratégias (causas) para obter melhores rendibilidades ou rendimentos do que os seus concorrentes (consequências) ”.

É através da análise interna e externa que se estabelece a missão e os objetivos da organização na fase de análise estratégica.

A direção estratégica de acordo com Bolãno-Rodríguez, Alfonso-Robaina, Barnés & Árias-Pérez (2014, p.345) implica a “formulação, implementação e monitorização de estratégias que promovem a proatividade da organização em interação com o seu ambiente”.

Para Bonilla (2003, p.33) a direção estratégica é um “estilo” que implica dirigir e orientar processos de raciocínio, imaginação, decisão e ação no interior de uma organização, seguindo um modelo que facilite a sistematização. Pode ser considerada como uma aplicação da administração estratégica, pois o seu objetivo é idêntico, isto é, converter-se num meio para tornar a organização competitiva e sustentável no seu ambiente.

Uma direção estratégica abrange um conjunto de fatores quer internos quer externos e pressupõe o estabelecimento de uma rede de comunicação com os grupos de interesse com os quais interatua para permitir obter êxito na sua ação. Este processo implica tomar decisões, controlar procedimentos e um alinhamento entre recursos e capacidades da

organização de acordo com as exigências do ambiente e do setor específico em que a mesma opera.

2.4 - A direção estratégica e regulação

A inovação da legislação de 2008 ao atribuir ao CG uma natureza de órgão estratégico associa-lhe fundamentos estratégicos e regulatórios, consubstanciados nas suas atribuições, decisões e comunicação interna e externa, todas características de uma direção estratégica.

A direção estratégia associada ao CG pressupõe também o estabelecimento de um sistema de regulação baseado em regras e procedimentos que a legislação impõe e que garantem a execução de determinadas orientações. Está subjacente a esta regulação que as decisões ou recomendações proferidas em reunião do CG sejam executadas ou levadas a cabo de forma efetiva e eficiente.

A função reguladora segundo Justino & Batista (2013, p.43) decorre, “na maior parte das perspetivas e domínios teóricos das Ciências Sociais, da necessidade de compensar a insuficiência ou ineficiência da autorregulação dos atores e instituições. A regulação é sempre uma correção complementar dos mecanismos de autorregulação”.

A direção estratégia pode ser definida como uma arte e uma ciência que coloca em prática e desenvolve as potencialidades de um órgão de supervisão (CG) com o qual o AGE ou organização pode beneficiar, tendo sempre em consideração as condições sociais, económicas, políticas, temporais e materiais.

O sucesso ou o fracasso da direção estratégia do CG depende de alguma forma como a sua ação reguladora é exercida e implementada, sabendo nós que duas das principais funções clássicas de direção estratégica são a organização e a regulação ou controlo.

A função reguladora do CG com base nesse feedback dará ao órgão informações necessárias para corrigir desvios. No entanto, este controlo a *posteriori*, pode, por vezes,

tornar-se inoperante ou intemporal, porque num contexto de direção estratégica deve imperar um controlo *a priori*, permitindo medidas de prevenção em vez de medidas de correção.

A regulação exercida por um órgão de direção estratégica como o CG visa não só garantir a conformidade com os normativos, mas implicitamente revela uma atitude e pensamento estratégicos. Tudo isto conduz à necessidade de um sistema eficaz de informação interna e externa que responda, por um lado, à análise numa primeira fase, e, por outro, ao desempenho das funções de controlo, elementos chave no órgão de direção estratégica.

A própria prestação de contas por parte do DIR ao CG, permite a este órgão ter algum controlo sobre a atividade desenvolvida pelo AGE.

A direção estratégica é uma poderosa ferramenta de diagnóstico, análise, reflexão e tomada de decisões coletivas em torno de uma tarefa e caminho a seguir por uma organização, a fim de responder às mudanças futuras e atingir níveis de eficiência e qualidade nas suas prestações.

A direção estratégica pode também ser considerada um processo social em que a formulação, execução e controlo de um conjunto de medidas são desenvolvidos numa perspetiva holística que permite a integração e a realização dos pressupostos e objetivos inerentes ao CG.

Este carácter social evocado não é apenas devido ao facto de ele ser executado por pessoas, mas também pelo seu impacto no AGE e comunidade educativa, o que permite não só agregar valor ao órgão, mas também atingir o cumprimento do objeto social pelo qual foi criado.

A regulação sóciocomunitária da educação na opinião de Gómez, Freitas & Callejas (2007, p.141), implica uma perspetiva de responsabilidade social, compromisso e

solidariedade porque na educação está implícito o desenvolvimento humano e uma cidadania cooperante e solidária.

2.5 - A regulação nas comunidades educativas

O nosso país teve ao longo dos anos uma matriz de tradição centralizadora e burocrática, com forte intervenção estatal, determinante no planeamento da ação política e na mudança social, com intervenção reguladora e regulamentadora, menosprezando de certa forma a ação dos atores sociais locais.

A partir do DL 75/2008 alterado pelo DL 137/2012 foram introduzidas alterações no regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar com a apologia e novidade do CG como órgão de direção estratégica, onde estão representados PD, PND ALU, PEE e elementos da COML.

Esta representação, na lógica individual e coletiva, interna e externa à escola, consolida uma mudança na organização escolar com interferência na forma de regulação interna das escolas, subalternizando os cargos em detrimento das funções dos diferentes intervenientes.

A “participação” e a “liderança” dos atores internos e externos (individuais e coletivos) apresentam-se para Barroso (2000, pp.173-175) “como elementos de expressão e regulação necessários, porque envolvem na gestão todos os que aí trabalham, promovendo a gestão participativa e formas de gestão representativa”.

Nas escolas, é o CG, composto por atores internos e externos à escola, que desenvolve processos de regulação legitimado pelos normativos e, se por um lado o funcionamento da escola depende do sistema político, do estado, e suas diretivas, por outro está na dependência do sistema social em que se insere.

É esta regulação que pode ser considerada como regulação sociocomunitária, autónoma.

Anteriormente à publicação do DL 75/2008, já Barroso (2005b, p.82), “manifestava a sua convicção de que se justificava encontrar novas formas de regulação institucional que fossem compatíveis com a dinâmica dos processos sociais de regulação”.

Em 2008, com a criação do CG, através da sua composição, competências que lhe são cometidas, das dinâmicas e interação social dos diversos atores da comunidade educativa, está subjacente um carácter regulador da atividade do AGE ao nível da sua atuação.

Emerge assim um sentido de comunidade como uma necessidade de potenciar as vantagens que poderão advir de uma participação mais ativa por parte dessa mesma comunidade. Como refere Barroso (2005b):

A redescoberta do sentido da «comunidade» constitui uma tentativa de superação do desencanto com as perspetivas sócio-estatais e neo-liberais de regulação da vida social. Ele é visível quer no recrudescimento do movimento associativo quer sob a forma mais institucionalizada de filosofias e propostas políticas «comunitaristas», (p.78).

Esta abertura da escola à comunidade traduz a participação dessa mesma comunidade na administração e na regulação local da escola, com enquadramento no CG.

A regulação local da escola foi marcada um sistema de alianças entre professores, pais de ALU e Estado, mas frequentemente bipolar, sendo que, a dos dois primeiros interlocutores constituiu o “fio condutor” da “abertura da escola à comunidade” Barroso (2005b, p.76), emergindo assim o fenómeno da regulação comunitária.

2.6 - Conceito de regulação

Regulação pode ser entendida segundo Dutercq & Zanten (2001, p.6) "como o processo de produção das normas e orientações que conduzem os atores ", mas também " a apropriação localizada e contingente destas regras "e sua transformação por aqueles com uma margem de ação mais ou menos de acordo com os contextos locais.

Barroso (2006, p.64), salienta que nos dicionários a definição de regulação enquanto ato de regular “significa o modo como se ajusta a ação (...) a determinadas finalidades, traduzidas sob a forma de regras e normas previamente definidas”.

Crozier & Thoenig (1975, pp. 26-27) entendem a regulação como “o produto de um sistema que impõe regras e normas suficientemente estáveis, de forma implícita ou explícita às quais se deve obedecer”. No entanto, destacam que a regulação é uma relação entre partes que pode ser realizada por grupos funcionais de forma racional ou estratégica. Para Maroy & Dupriez (2000, p.75) “a regulação é também um conjunto de mecanismos de retroação dos processos de controlo e de mudança, através dos quais um sistema social tende a manter o seu equilíbrio”.

Do ponto de vista institucional a “regulação refere-se a modos de orientação, de coordenação e controlo dos atores, objetivados e institucionalizados em dispositivos materiais, legais e técnicos derivados da ação pública e do estado”, Maroy (2008, p.34).

A regulação quando aplicada a organizações ou sistemas de ação organizada, “é resultante da articulação entre uma ou várias regulações de controlo e processos horizontais de produção de normas de organização. É entendida como um processo social de regras do jogo, permitindo resolver problemas de interdependência e coordenação”, Maroy & Dupriez (2000, p.76).

Bauby (2002, p.21), referindo-se aos sistemas sociais, define regulação como os “modos de ajustamento permanentes de uma pluralidade de ações e seus efeitos que permitem assegurar o equilíbrio dinâmico de sistemas instáveis”.

Tendo em consideração o carácter interpretativo associado às normas e regras, estas não podem prever tudo e como tal devem ser passíveis de adaptação em função dos objetivos e das situações. No interior de um determinado grupo social estabelecem-se interações

que poderão configurar interesses particulares ou coletivos, correspondendo deste modo à sua regulação.

Dubar & Reynaud (1990, p.646) dizem que a regulação “não é um método para manter ou restaurar o equilíbrio de um sistema, mas uma atividade de criação, mantendo ou transformando as regras”.

Para Maroy (2008, p.33) a regulação “é desde logo um processo social complexo, plural, por vezes contraditório, que procede de várias fontes entrecruzadas”, compostas segundo Delvaux (2007, p.60) por “múltiplos atores operando em diferentes níveis e em diferentes períodos da ação pública, e permite ao investigador refletir sobre as complexidades da vida real”.

2.7 - Diferentes níveis de regulação e o seu significado

O sistema educativo português ao longo dos tempos tem sofrido um conjunto de reformas significativo a nível estrutural do sistema justificadas por princípios e objetivos de natureza política, pedagógica ou económica.

A questão central desta evolução segundo Barroso (2006, p.44) está relacionada com o “modo como são definidas e controladas as orientações, normas e ações que asseguram o funcionamento do sistema educativo e, em particular, o papel que o Estado e outras instâncias ou agentes sociais têm nesse processo”.

Considerando a “reorganização do poder do Estado, dos papéis dos diferentes agentes sociais no campo educativo e as principais mudanças que ocorrem nos processos de regulação das políticas públicas de educação, em Portugal é possível identificar diferentes níveis, mas complementares de regulação”, Barroso (2006, p.44), “modos de regulação interna com influência na ação coletiva”, (Idem, pp.171-172), “modalidades de regulação”, Barroso (2005b, pp.67-82) e “lógicas de ação dominantes nas escolas”, Barroso (2006, pp.177).

Tendo em linha de conta como “são definidas e controladas as orientações, normas e ações que asseguram o funcionamento do sistema educativo, e, em particular o papel que o Estado e outras instâncias ou agentes sociais assumem”, Barroso (2006, p.44) destaca nesse contexto a existência de três níveis de regulação: “transnacional, nacional e microrregulação local”.

2.7.1 - A regulação transnacional

O mundo atual está a passar por processos de grande complexidade, motivados pela globalização que cria uma rede de interdependência e complementaridade entre países e sociedades. A educação em geral e os sistemas educativos em particular de forma alguma podem estar imunes à influência que sobre eles se exerce a partir de Organizações Internacionais. Estas foram o foco impulsionador na internacionalização dos problemas educacionais que para o efeito promoveram seminários, congressos, workshops, exames conferências, entre outros, influenciando os decisores políticos, e neste sentido, foram o mote para legitimar a sua ação. São exemplo, os estudos e os apoios de cariz técnico desenvolvidos pelo Banco Mundial, OCDE, UNESCO, União Europeia e Conselho Europeu que muitas vezes determinaram orientações para as políticas a seguir em determinados países, como aconteceu com Portugal durante cerca de 40 anos, até à adesão à Comunidade Económica Europeia, em 1986

Esta influência teve forte impacto principalmente nos países da periferia mundial, no pressuposto de que a educação era o caminho para o progresso, desenvolvimento e crescimento económico.

Barroso (2006, pp. 67-68) enquadra estas iniciativas como um “conjunto de normas, discursos e instrumentos” (...) no domínio da educação, como obrigação ou legitimação para adotarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo”, configurando-a numa “regulação transnacional”.

2.7.2 - A regulação nacional

A regulação nacional foi exercida em primeiro lugar pelo Estado, assumindo assim a função de “Estado Educador”, alicerçado no seu poder e autoridade e na aliança com os professores, excluindo os pais e a comunidade. A sua ação desenvolveu-se principalmente através da administração educativa, que incorporou orientações validadas pelo poder político, recomendações dos organismos internacionais, mas também os contributos das pressões que lhe chegam da sociedade civil através de iniciativas, conferências, movimentações dos diferentes atores sociais e dos agentes educativos em particular.

Desta forma, a escola assumiu-se como serviço público do Estado e uma organização profissional, burocrata, em que os professores foram os principais atores, afastando outros, em particular os ALU e a COML.

Os processos de regulação têm a tendência para integrar-se em sistemas de regulações múltiplas, muitas vezes divergentes e nem sempre consensuais, relativamente aos fins e aos meios. É a partir deste cenário que o Estado se assume como uma das várias fontes de regulação na definição das políticas públicas de educação, consubstanciadas em ações e ajustamentos na procura do equilíbrio do sistema educativo.

Barroso (2006) apelida esta regulação de “ nacional ou institucional”, definindo-a como:

O modo como as autoridades públicas, neste caso o Estado e a sua administração, exercem a coordenação, o controlo e a influência sobre o sistema educativo, orientando através de normas, injunções e constrangimentos o contexto da ação dos diferentes atores sociais e seus resultados, (p.68).

Numa perspetiva funcional, os modos e mecanismos de regulação visam assegurar o equilíbrio, a coerência, mas também a mudança sustentada dos sistemas sociais.

Os processos de regulação assentam em dois pressupostos, o da norma que orienta e regula o funcionamento do sistema e na ação dos atores, do ponto vista individual e ou coletivo.

2.7.3 - A microrregulação local

É fundamental considerar a influência exercida pelos atores individuais ou coletivos, com interferência direta no funcionamento das organizações escolares, como o CG, pela sua representatividade e influência decisória num AGE. Esta importância que se atribui ao CG no processo de regulação, resulta do facto de ser o único órgão que está investido da capacidade de eleger e destituir o DIR, aprovar os documentos estratégicos e funcionais da escola, de apreciar e fiscalizar a ação do DIR e apreciar e acompanhar a ação dos demais órgãos de gestão e administração da escola.

A regulação local da escola pública deve ser vista como um lugar onde todos os participantes locais, professores, ALU e comunidade, constroem a sua identidade através da solidariedade, união e sentimento de pertença a um mesmo espaço. Torna-se necessário que todas as dinâmicas inerentes a este processo promovam respostas conjuntas para os problemas educativos locais.

Barroso (2004, p.56) refere que “é preciso desenvolver uma perspetiva sociocomunitária na regulação, organização e gestão da escola pública que permita restaurar os laços de sociabilidade entre professores, ALU e comunidade em geral”.

Esta regulação, denominada de “local” ou “regulação socioeconómica” como alguns autores preferem denominar, define-se, na opinião de Azevedo (2007, p.4), “como um processo de coordenação da ação de diferentes atores das comunidades locais, resultante da interação entre o conflito e o compromisso dos diferentes interesses, da racionalidade e das estratégias em presença”.

A microrregulação local, segundo Barroso (2006, p.70), “remete para um complexo jogo de estratégias, negociações e ações, de vários atores, pelo qual as normas, injunções e constrangimentos da regulação nacional são (re) ajustados localmente, muitas vezes de modo não intencional”(…).

Barroso (2006) define-a assim, como:

O processo de coordenação da ação dos atores no terreno que resulta do confronto, interação, negociação ou compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias em presença, quer numa perspetiva vertical, entre administradores e administrados, quer horizontal, entre os diferentes ocupantes dum mesmo espaço de interdependência (intra e inter organizacional) – escolas, territórios educativos, municípios, etc.”, (p.71).

2.7.4 - A regulação interna das escolas

O funcionamento da ação e organização dos sistemas educativos é caracterizado, atualmente, por uma diversidade de formas reguladoras, deixando o Estado de ser o exclusivo detentor do poder regulatório.

A regulação nunca é consensual e muitas vezes só é conseguida através de estratégias de negociação, nem sempre muito claras. Outras vezes, consegue-se estabelecer a regulação através de aspetos convergentes e objetivos comuns entre os atores.

Os processos de regulação assentam não só nos normativos que orientam e regulam o funcionamento de um sistema, mas também na ação individual e coletiva dos atores.

Dá a importância de se verificar como interagem os atores da organização escolar, quais as lógicas de ação que os mobilizam ou não perante a escola.

Sendo a regulação do sistema educativo entendida como uma sistema de regulações, onde se enquadra a escola, é preciso valorizar o papel fundamental dos órgãos internos da escola e, neste contexto, o CG, na medida em que é através da natureza das suas decisões que se assegura o seu funcionamento.

Esta regulação entendida como interna tem como principal objetivo assegurar o equilíbrio, pois está implícito um conjunto de normas e regras que orientam o funcionamento da escola e readaptam o comportamento dos interlocutores.

De acordo com Reynaud (1988, p.16), estes processos incluem: “a regulação de controlo, regulação autónoma e a regulação conjunta”.

A regulação de controlo que é feita pelos órgãos de gestão da escola quer através da aplicação de regras exteriores definidas pelas autoridades que tutelam a escola, ou através de regras próprias no âmbito das suas competências.

Num sistema social como o sistema educativo “existe uma pluralidade de fontes, de finalidades e modalidades de regulação, em função da diversidade de atores envolvidos, das suas posições, dos seus interesses e estratégias”, Barroso (2005a, p.731). É deste modo que se refere à regulação autónoma como resultante desta ação coletiva organizada pelos diversos atores, Barroso (2006, p.172).

Reynaud (1988, p.17) salienta que as regulações reais são “compromissos muitas vezes instáveis entre autonomia e controlo”. O mesmo autor refere que não se pode confundir “a regulação de conjunto com a regulação que apelidamos de autónoma pois, é de certa forma caracterizada por regulação de controlo porque vem do exterior e de regras concretas de unidades de trabalho”, (Idem, p.16).

II PARTE – Estudo de caso – CG de um AGE

CAPÍTULO 3 – Metodologia

3.1 - A problemática, eixos de análise e tipologia da investigação

Tal como referido na introdução, o objetivo central deste trabalho foi motivado pelo contexto inovador de direção estratégica atribuída ao CG a partir do DL 75/2008, alterado pelo DL 137/2012 que no nº 1 do artigo 11º refere que “o CG é o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa, nos termos e para os efeitos do n.º 4 do artigo 48.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, reforçado ainda pelo preâmbulo do DL 75/2008 que refere cabe “a este órgão colegial de direção - designado CG - a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (RI), as decisões estratégicas e de planeamento (PE, plano de atividades) e o acompanhamento da sua concretização (relatório anual de atividades) ”.

O trabalho será desenvolvido de acordo com a metodologia do investigador e quadro teórico e conceptual, integrando a problemática do estudo, que segundo Quivy & Campenhoudt (1998, p.100), “implica a sua inscrição num esquema de inteligibilidade”. Nesta medida, a problemática relaciona-se, necessariamente, com o objeto da investigação empírica e com a natureza das fontes, em que o investigador pretende captar a realidade e que gera o problema de investigação, propriamente dito. A recolha de informação pode conduzir à necessidade de ajustar, especificar ou mesmo reformular o quadro teórico, mas jamais o dispensa como guia da investigação.

O referencial teórico adoptado para a abordagem da presente investigação e que foi objecto de revisão da literatura, prende-se com a temática da estratégia e o seu carácter multidimensional ao nível das organizações, da direção estratégica e suas valências nas organizações, da relação entre direção estratégica e regulação e dos diferentes níveis de

regulação no funcionamento do sistema educativo e, em particular, o desempenho atribuído ao Estado e aos atores sociais nesse processo.

Com a mudança inovadora de configuração legislativa atribuída ao CG, “órgão de direção estratégica” e ao longo dos três anos como presidente do referido órgão, interroguei-me muitas vezes sobre a ação e dinâmicas desenvolvidas, e se o órgão se assume como tal. Neste sentido, perceber a natureza, os limites e as possibilidades de direção estratégica do CG, é o objeto de estudo da nossa investigação.

A primeira interrogação prende-se com o facto de perceber qual a tipologia das decisões tomadas pelo CG que configuram uma dimensão estratégica ao órgão.

A segunda interrogação está associada à representatividade no CG e, neste sentido, perceber de que forma esta dimensão é uma característica e reforço de um órgão de direção estratégica.

A terceira interrogação é no sentido de perceber de que forma a participação dos respetivos membros nas discussões e decisões confere ao CG um alcance estratégico.

A quarta interrogação está relacionada com o facto de compreender de que forma o CG está condicionado pelo peso administrativista e burocrático de uma administração centralista.

Também me surgiu outra interrogação no sentido de entender de que forma o CG pode constituir-se como um órgão de regulação interna, de acordo com a sua ação no atual contexto normativo-legal.

A necessidade de aprofundar e especificar o rumo da pesquisa conduz-nos, a partir do problema de investigação, “à definição dos eixos de análise e das suas questões específicas”, Afonso (2005, p. 53) orientadoras do estudo, que se apresenta no quadro 1.

Quadro 1 – Eixos de análise e questões específicas

EIXOS DE ANÁLISE	QUESTÕES ESPECÍFICAS
<p>EA1- Descrição e análise da natureza das decisões tomadas pelo CG.</p>	<p>Quais os principais assuntos discutidos?</p> <p>Os assuntos que o CG tem discutido, correspondem às suas competências? (Se sim, quais, se não, quais e porquê?</p> <p>Que tipo de decisões tem tomado?</p> <p>Quais as áreas de decisão mais frequentes?</p> <p>Alguma vez no CG foi proposta alguma alteração ao PE?</p> <p>Se sim, de que natureza?</p> <p>Que decisões toma o CG no âmbito do RI?</p> <p>Que decisões toma o CG no âmbito do PAA?</p> <p>Que decisões toma o CG relativamente ao orçamento?</p> <p>Que tipos de assuntos emergiram das recomendações que foram dirigidas pelo CG?</p> <p>Como é que o CG monitoriza o definido nas linhas orientadoras do orçamento?</p> <p>De que modo o CG acompanha a execução orçamental?</p> <p>Alguma vez o CG questionou o relatório de contas de gerência?</p> <p>Destaque as ações/decisões que mais valorizam a ação do CG no AGE.</p>
<p>EA2- Descrição e análise da importância, representatividade e contributo dos</p>	<p>Os membros do CG são assíduos? (Se não, quais e eventuais motivos?)</p> <p>Todos os membros do CG intervêm habitualmente nas reuniões?</p>

<p>conselheiros, no funcionamento e nas decisões tomadas em CG.</p>	<p>Quais os membros do CG que mais e menos intervêm na discussão?</p> <p>Como são resolvidas as decisões?</p> <p>Que tipo de controlo o CG exerce sobre a execução dessas ações/decisões?</p> <p>Quem propôs as recomendações dirigidas pelo CG?</p> <p>Quantas reuniões anuais, realiza o CG?</p> <p>São suficientes?</p> <p>As condições de funcionamento do CG são adequadas às suas funções? Se não são quais seriam adequadas?</p> <p>Alteraria alguma coisa na composição do CG? Se sim, o quê?</p> <p>O CG é necessário? Justifique.</p>
<p>EA3- Descrição e análise da tipologia, conteúdo e destinatários da comunicação interna e externa do CG.</p>	<p>Houve recomendações produzidas pelo CG?</p> <p>Quantas recomendações foram dirigidas pelo CG?</p> <p>A que órgãos foram dirigidas?</p> <p>Qual a natureza do relacionamento entre o CG e a comunidade?</p> <p>Que tipo de relacionamento existe entre o CG e o DIR do AGE?</p> <p>Que tipos de assuntos lhe são dirigidos?</p> <p>De que forma lhe são dirigidos?</p> <p>Como são resolvidos esses assuntos?</p> <p>Que importância tem o CG na dinâmica do AGE?</p> <p>Como são implementadas as ações/decisões do CG?</p>

No entanto, a forma como o CG atua e desenvolve a sua ação também depende das percepções que os seus representantes possuem do referido órgão. Neste caso, as respostas às questões colocadas no guião das entrevistas ajudarão a aferir a dimensão estratégica do CG. Também as leituras exploratórias sobre a temática da estratégia, direção estratégica, regulação nas respetivas variantes e a análise documental contribuirão para perceber o seu alcance estratégico, bem como os constrangimentos com que se confronta. O termo percepção, derivado do latim *perceptio, ōnis*, é definido na maioria dos dicionários da língua portuguesa como ato ou efeito de perceber; combinação dos sentidos no reconhecimento de um objeto, receção de um estímulo, faculdade de conhecer independentemente dos sentidos, sensação, intuição, ideia, imagem, representação intelectual, Marin (2008, p.206).

A percepção ocorre no momento em que a atividade dos órgãos dos sentidos está associada com atividades cerebrais, Mellazo (2005, p.47). Ela pode, portanto, ser desenvolvida através da funcionalidade dos sentidos, tornando assim diferente em cada indivíduo, pois, o significado que os estímulos sensoriais despertam é o que distingue a forma como cada um compreende a realidade em que está imerso, Ribeiro (2003, p.38).

Penna (1982, p.11) afirma que “perceber é conhecer” e sugere que, quando a distância no espaço ou ainda uma limitação informativa possam excluir o ato percetual, este seria limitado somente à situação de pensar ou imaginar.

Para Tuan (1980, p.4), a percepção “é tanto a resposta dos sentidos aos estímulos externos, como a atividade proposital em que certos fenómenos são registados enquanto outros são bloqueados”.

Por sua vez, Forgas (1971, pp.1-2) define percepção “como o processo de extrair informação”, a partir da “receção, aquisição, assimilação e utilização do conhecimento”,

no qual estão subordinados a aprendizagem e o pensamento.

Para Morin (2000, p.18), “todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos”. Daí resultam, os inúmeros erros de percepção que nos vêm do nosso sentido “mais confiável”, a visão. Ao erro da percepção acrescenta-se o erro intelectual.

Uma vez que a nossa investigação também se orienta para a análise das percepções dos interlocutores, e se, na prática e ação o CG se assume como órgão de direção estratégica, para uma abordagem interpretativa, a tipologia mais adequada afigurou-se-nos ser o estudo de caso qualitativo.

Segundo Afonso (2005, p.34) o paradigma interpretativo caracteriza-se “pela preocupação em compreender o mundo social a partir da experiência subjetiva”. O autor diz ainda que como consequência “as abordagens interpretativas procuram analisar a realidade social a partir do interior da consciência individual e da subjetividade, no contexto da estrutura de referência dos atores sociais”.

A característica que melhor identifica e distingue esta abordagem metodológica é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o “caso”, Ponte (2006, p.105).

O estudo de caso permite, ainda, como é nosso objetivo, uma investigação orientada para o desejo de compreender, em profundidade, fenómenos sociais complexos, mantendo as características holísticas e significativas dos acontecimentos no contexto da vida real.

A presente investigação consolida, mais especificamente, a tipologia de um estudo de caso organizacional, dado incidir sobre uma “organização específica, ao longo de um período determinado de tempo, relatando o seu desenvolvimento”, Bogdan & Biklen (1994, p.90). Iremos de certa forma basear-nos no conhecimento já adquirido sobre o

assunto em questão, nomeadamente nos aspetos que considerarmos pertinentes para o nosso trabalho.

3.2 - A abordagem qualitativa

A investigação qualitativa tem como particularidade o interesse pela singularidade do caso individual, pela variedade de perceções desse mesmo caso, e pelas diferentes intencionalidades dos atores que constituem esse caso.

Tendo em conta a natureza do estudo em causa e dos objetivos que orientam a nossa investigação, a opção qualitativa é mais apropriada, porque a temática além de pouco conhecida, é de cunho exploratório e de carácter descritivo.

Deste modo procura-se um entendimento do fenómeno como um todo, na sua complexidade, e a análise qualitativa talvez seja a mais indicada, Godoy (1995b, p.63). Este mesmo autor reforça a ideia de que embora a preocupação seja a compreensão da teia de relações sociais e culturais que se estabelecem no interior das organizações, o trabalho qualitativo pode oferecer interessantes e relevantes dados. A opção por esta metodologia faz-se após a definição do problema e do estabelecimento dos objetivos da pesquisa que se quer realizar.

Segundo Biklen & Bogdan (1994, p.16), “a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos”.

Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a seleccionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

Na mesma linha de pensamento, Godoy (1995b, p.58) reforça que “a investigação qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega um instrumental estatístico na análise dos dados”.

Parte de questões ou focos de interesses amplos, que se vão definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contacto direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenómenos segundo a perspetiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Denzin & Lincoln (2000, p.3) defendem que “a investigação qualitativa é um campo de investigação de pleno direito”.

A investigação qualitativa foca um modelo fenomenológico no qual a realidade é enraizada nas perceções dos sujeitos; o objetivo é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações em vez de através de números.

Bresler (2000, p.6) a este respeito reforça o seu carácter empírico e orientada para o campo, entendendo-se este como o ambiente natural do “caso”. Os dados são recolhidos no local. O enfoque da investigação qualitativa é posto naquilo que pode ser observado, incluindo a observação dos informadores.

A investigação qualitativa interessa-se mais pelos “processos do que pelos produtos”, Ludke & André (1986, p.44).

Além das duas caraterísticas atrás descritas, Biklen & Bogdan (1994, pp.47-50) consideram que a investigação qualitativa possui ainda mais três relevantes: “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”; é “descritiva” e os “investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”.

Bento (2012, p.40) também refere que a investigação qualitativa ocorre normalmente em “situações naturais”.

Na investigação qualitativa a teoria surge a partir da recolha, análise, descrição e interpretação dos dados. As abstrações são construídas à medida que os dados particulares

que foram recolhidos se vão agrupando. “Uma teoria desenvolvida deste modo procede de «baixo para cima» (em vez de «cima para baixo»), com base em muitas peças individuais de informação recolhida que são inter-relacionadas”, Bogdan & Biklen (1994, p.50).

Segundo Denzin & Lincoln (2000, p.3) há uma grande quantidade de informação especializada sobre os diversos métodos e perspectivas aplicáveis aos estudos qualitativos, a destacar: “a entrevista, os grupos de discussão, a observação participante ou os métodos visuais”.

No entanto, é fundamental que todo o investigador em educação se preocupe com a questão da fiabilidade e validade dos métodos a que recorre sejam eles de cariz quantitativo ou qualitativo, porque, tal como referem Morse, Barrett, Mayan, Olson, & Spiers (2002, p.14), sem rigor a investigação “não tem valor, torna-se ficção e perde a sua utilidade”.

Embora à investigação qualitativa tenham sido atribuídos significados diferentes ao longo dos momentos históricos, é possível definir, ainda que de modo genérico, o seu campo de ação.

Para Denzin & Lincoln (2000, p.6), “a investigação qualitativa é uma perspectiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise”.

Coutinho (2008, p.7) fazendo referência a Gorman & Clayton (1997), considera que “num estudo qualitativo uma correta aplicação de métodos e técnicas de investigação (ferramentas metodológicas) não tem necessariamente de garantir a objetividade na busca do conhecimento/ informação”.

Os resultados de uma investigação qualitativa são sempre uma visão subjetiva que implica necessariamente o investigador com todo o seu background pessoal e profissional.

Ao afirmar que os dados, neste tipo de investigação, são produzidos e interpretados pelo investigador, supõem-se, que é possível, que eles reflitam a sua subjetividade, envolvimento e cunho pessoal. Daí que Bogdan & Biklen (1994, p. 67) refiram que “os dados carregam o peso de qualquer interpretação”.

Para Ramos (2005, p.114) as perspectivas pós-modernas sugerem que a objetividade de determinada realidade nunca pode ser alcançada. Nos atuais paradigmas salienta-se a ideia de que a investigação pode ser reveladora das múltiplas dimensões que compõem a realidade em estudo.

É neste contexto que emerge o conceito de triangulação que, segundo Denzin & Lincoln (2000, p.5) é entendida como uma combinação de pontos de vista, métodos e materiais empíricos diversificados susceptíveis de “constituírem uma estratégia capaz de acrescentar rigor, amplitude e profundidade à investigação”.

No sentido de conferir validade e fiabilidade aos processos, a triangulação permite credibilizar a interpretação uma vez que se triangulam fontes, teorias, métodos e pessoas. “A triangulação tem sido geralmente considerada como um processo de utilização de múltiplas perceções para esclarecer o significado, verificando a repetibilidade de uma observação ou interpretação. Serve também para esclarecer o significado através da identificação de diferentes maneiras como o caso é visto”, Stake (2005, p.454).

A triangulação consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa para que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar.

De acordo com Afonso (2005, p.73), a triangulação tem dois objetivos: “clarificar o sentido da informação recolhida e identificar sentidos complementares ou alternativos, dada a complexidade do contexto de estudo”.

A importância da triangulação é conferida pela ajuda que dá na clarificação ou confirmação da leitura, na diferenciação de significados, no esclarecimento de dúvidas, isto é, serve para aumentar a credibilidade da interpretação.

Segundo Stake (2009, p.122), o investigador tem “ (...) a obrigação ética de minimizar as deturpações e os equívocos.” Como a triangulação exige operações demoradas e seguindo o seu conselho, “(...) só os dados e as afirmações importantes são deliberadamente trianguladas,” (Idem, p.125).

Apesar do interesse pela “frequência, tipicidade e generalização”, Bresler & Stake (1992, p.79), “os investigadores qualitativos examinam múltiplas situações, mas cada uma delas muito próximas, não as forçando em comparações que não se fixam em variáveis comuns”, Bresler (2000, p.10).

Por sua vez, Stake (1994, p.237) destaca o carácter não comparativo da investigação qualitativa, uma vez que procura entender cada caso, mais do que compreender o que é que difere dos outros.

Como refere Patton (1990, p.372), na pesquisa qualitativa chegamos sempre a uma mesma conclusão, ou seja, que “o fator humano é a sua maior força mas também a sua principal fraqueza”. Salienta ainda que a qualidade de um estudo qualitativo depende do treino, dos conhecimentos e sobretudo das capacidades do investigador.

Já Biklen & Bogdan (1994, p. 83) referem que o investigador na investigação qualitativa em educação “comporta-se mais de acordo com o viajante que não planeia do que com aquele que o faz meticulosamente” e que “uma das estratégias utilizadas baseia-se no pressuposto de que muito pouco se sabe acerca das pessoas e ambientes que irão constituir o objeto de estudo”.

3.3 - O estudo de caso

O estudo de caso presente nesta tese assume uma perspetiva descritiva, centrando os seus objetivos na forma como os membros do CG o percebem como órgão de direção estratégica do AGE, de acordo com o estipulado no n.º 1 do artigo 11.º do DL 137/2012 e que diz:

O CG é o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação a comunidade educativa, nos termos e para os efeitos do n.º 4 do artigo 48.º da lei de bases do sistema educativo.

Dentro desta lógica, podemos identificar os seguintes objetivos:

- Descrever diacronicamente as atribuições do CE ao CG e respetivo enquadramento legislativo;
- Descrever as decisões tomadas no funcionamento de um CG num AGE;
- Contextualizar os trabalhos académicos desenvolvidos sobre o CG;
- Rever a literatura sobre os conceitos de estratégia, direção estratégica e regulação, para se perceber os significados dos mesmos e a sua relação com as funções/atribuições do CG;
- Aferir através das narrativas dos entrevistados a natureza das decisões tomadas em CG;
- Aferir através das narrativas dos entrevistados a importância da representatividade e contributo dos conselheiros, no funcionamento e nas decisões tomadas em CG;
- Aferir através das narrativas dos entrevistados a tipologia, conteúdo e destinatários da comunicação interna e externa do CG.

O estudo de caso é uma metodologia de investigação científica de cariz qualitativo. Como o nome indica, a característica que distingue esta metodologia é o facto de ser um plano de investigação que se concentra no estudo pormenorizado e aprofundado, no seu contexto natural, de uma entidade bem definida: o “caso”.

Dada a sua natureza qualitativa, são compreensíveis as diferentes conceptualizações que se encontram na literatura da especialidade e descrevemos em seguida alguns dos exemplos das definições fornecidas por autores de referência.

A característica que melhor identifica e distingue esta abordagem metodológica é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o “caso”, Coutinho & Chaves (2002, p.223).

O seu objetivo é compreender em profundidade o “como” e os “porquês” dessa entidade, evidenciando a sua identidade e características próprias, nomeadamente nos aspetos que interessam ao pesquisador. É uma investigação que se assume como “particularística”, isto é, que incide deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir o que nela há de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse, Ponte (2006, p.2).

Por sua vez, Yin (1994, p.31) refere que é a “estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o “como” e o “porquê” de acontecimentos atuais num contexto real, sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo”

O estudo de caso, segundo Godoy (1995a, p.25), também se orienta pelos mesmos pressupostos, pois, tem-se tornado a estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões “como” e “porquê” que certos fenómenos ocorrem, e quando há pouca possibilidade de controlo sobre os eventos estudados e cujo interesse incide sobre acontecimentos atuais, que só poderão ser analisados dentro de algum contexto de vida real.

No estudo de caso, Coutinho & Chaves (2002, p.223) aludindo a (Yin, 1994; Punch, 1998; Gomez, Flores & Jimenez, 1996) referem que tal como a expressão indica, examina-se o “caso” (ou um pequeno número de “casos”) em detalhe, em profundidade, no seu contexto

natural, reconhecendo-se a sua complexidade e recorrendo-se para isso a todos os métodos que se revelem apropriados.

Um estudo de caso é uma investigação de natureza empírica. Baseia-se fortemente em trabalho de campo ou em análise documental. Estuda uma dada entidade no seu contexto real, tirando todo o partido possível de fontes múltiplas de evidência como “entrevistas, observações, documentos e artefactos”, Yin (1994, pp. 8-10).

Dooley (2002, pp.343-344) diz que a vantagem do estudo de caso é “a sua aplicabilidade a situações humanas, a contextos contemporâneos de vida real”. O mesmo autor refere ainda que os investigadores de várias disciplinas usam o método de investigação do estudo de caso para desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objeto ou fenómeno.

Além disso, trata-se de um tipo de pesquisa que tem sempre um “forte cunho descritivo”, Ponte (2006, p.7). Para isso apoia-se numa “descrição grossa” (*thick description*), isto é, factual, literal, sistemática e tanto quanto possível completa do seu objeto de estudo. No entanto, um estudo de caso não tem de ser apenas descritivo - de um modo geral, quando isso acontece tem um valor muito reduzido. Na verdade, este autor destaca que “um estudo de caso pode ter um profundo alcance analítico, interrogando a situação, confrontando-a com outras situações já conhecidas e com as teorias existentes. Pode assim ajudar a gerar novas teorias e novas questões para futura investigação”, (Idem, pp.7-8).

Por outro lado, Duarte (2008, pp.125-126) entende o estudo de caso como uma “modalidade de investigação pertinente, que, em confronto com as modalidades de investigação de perspectiva mais vasta, tem a vantagem de, à partida, exigir menos

recursos e estar, por isso, ao alcance de um investigador individual ou de uma pequena equipa”, designadamente em trabalhos de natureza académica.

Importa salientar que para Stake (2005, p.444), o estudo de caso permite prestar atenção aos problemas concretos das nossas escolas: “o caso pode ser um menino, um grupo de alunos ou um determinado movimento de profissionais preocupados com uma situação relativa à infância”. O autor mostra que um estudo de caso procura captar a complexidade de um “sistema” na sua atividade: “o caso é um sistema integrado”. Não é necessário que as partes funcionem bem, os objetivos podem ser irracionais, mas é um sistema.

O estudo de caso caracteriza-se como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa um exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular.

Stake (1994) distingue três tipos:

O estudo de caso intrínseco, quando o investigador pretende uma melhor compreensão de um caso particular que contém em si mesmo o interesse da investigação.

O instrumental, quando um caso é examinado para fornecer introspecção sobre um assunto, para refinar uma teoria, para proporcionar conhecimento sobre algo que não é exclusivamente o caso em si; o estudo do caso funciona como um instrumento para compreender outro (s) fenómeno (s).

O coletivo, quando o caso instrumental se estende a vários casos, para possibilitar, comparação, conhecimento mais profundo sobre o fenómeno, população ou condições gerais, (p.237).

Por sua vez, Miles & Huberman (1994, p.26) propõem a seguinte tipologia de estudos de caso: estudos de “definição espacial” que incidem em indivíduos, papéis sociais, pequenos grupos, organizações, comunidades, “contextos” ou em “nações” e estudos de “definição temporal”, que incidem em episódios ou situações, acontecimentos ou períodos limitados de tempo.

Não se estuda um caso para compreender outros casos, mas “para compreender o caso” Stake (1994, p.237).

Os estudos de caso são uma estratégia qualitativa em que o pesquisador explora em profundidade “um programa, um evento, atividades, processos, ou um ou mais indivíduos. Os casos são delimitados por tempo e atividade e os pesquisadores recolhem informação detalhada usando uma variedade de procedimentos de recolha de dados”, Creswell (2009, p.227).

O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um “fenómeno no seu ambiente natural, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são bem definidas (...) em que múltiplas fontes de evidência são usadas”, Yin (1994, p.13).

Para Ponte (1994, pp.12-13) a qualidade de um estudo de caso está relacionada com critérios de validade e fiabilidade. Assim, os critérios tradicionais de credibilidade da investigação são a “validade conceptual, a validade interna, a validade externa e a fidedignidade”. A “validade de conceptual” verifica até que ponto uma medida utilizada num estudo de caso é adequada aos conceitos a serem estudados, a “validade interna” avalia em que medida o investigador demonstrou a relação causal entre dois fenómenos observados e a “validade externa” mostra até que ponto as conclusões de um estudo de caso podem ser generalizáveis a outras investigações de casos semelhantes.

A “fidedignidade” de um estudo de caso mostra em que medida outros investigadores chegariam a resultados idênticos, utilizando as mesmas metodologias na mesma investigação.

Apesar dos estudos de caso serem em essência uma pesquisa de carácter qualitativo, Godoy (1995a, p. 26) diz que “podem comportar dados quantitativos para aclarar algum aspeto da questão investigada”.

Segundo Yin (2001, pp.33-34) os estudos de caso podem incorporar uma estratégia abrangente com evidências quantitativas e ficar até limitados a essas evidências. Ainda segundo este autor, não se deve confundir com pesquisa qualitativa, “pois existe uma grande e importante área comum entre a investigação qualitativa e quantitativa”.

Para Stake (2005, p.443) o estudo de caso é uma “estratégia de pesquisa que se caracteriza pelo interesse em casos individuais e não pelos métodos de investigação, os quais podem ser os mais variados, tanto qualitativos como quantitativos. Para o autor, um caso é uma unidade específica, um sistema delimitado cujas partes são integradas”.

Em síntese, a nossa investigação constitui um estudo de caso qualitativo na medida em que decorreu em ambiente natural (interior de uma escola com um número reduzido de sujeitos (membros de um CG), sendo o investigador o principal agente de recolha de dados através das narrativas dos vários interlocutores.

Os métodos de recolha de dados, essencialmente descritivos, foram realizados através das narrativas com uma posterior análise e interpretação das mesmas.

O estudo de caso tendo sido referido como um estudo (caso) no seu contexto real, e utilizando múltiplas fontes de evidência (essencialmente qualitativas) enquadra-se numa lógica de construção de conhecimento, quando o contexto é relativamente complexo e se cruzam diferentes testemunhos de ação. Por isso, requer uma estratégia reflexiva do investigador, ponderando sobre os aspetos transversais à literatura sobre esta temática, desde o seu carácter qualitativo ao interpretativo.

3.4 - Natureza e recolha dos dados

3.4.1 - A entrevista

Como vimos, uma das características dos estudos de caso é a possibilidade de obter informação a partir de múltiplas fontes de dados.

Como refere Yin (1993, p.67) a orientação inicial do estudo de caso aponta para “múltiplas fontes de evidência”. A avaliação do estudo de caso pode, assim, incluir o uso

de análise de documentos, de entrevistas abertas e fechadas, análise quantitativa de dados registados e observações diretas de campo.

“O desenho da investigação determina, em parte, a recolha de informação e as técnicas de análise”, como salientam Meirinhos & Osório (2010, p.59).

A este respeito, um dos instrumentos básicos para a recolha de dados é a entrevista, pois permite captar uma diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade.

A entrevista adquire bastante importância no estudo de caso, pois através dela o investigador percebe a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências já que ela “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”, Bogdan & Biklen (1994, p.134).

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem prevalecer como estratégia na recolha de dados e articuladas com diversas técnicas, designadamente observação participante, análise documental e outras.

Fontana & Frey (1994, p.361) referem que a entrevista é uma das técnicas mais comuns e importantes no estudo e compreensão do ser humano. Adopta uma “grande variedade de usos e uma grande multiplicidade de formas que vão da mais comum, a entrevista individual falada à entrevista de grupo, ou mesmo às entrevistas mediatizadas pelo correio, telefone ou computador”. Segundo os autores, pode ser usada para fins comerciais, políticos, terapêuticos ou científicos e a sua duração pode ser de uns breves minutos ou de longos dias, como é o caso da entrevista nas histórias de vida.

Dito de outro modo, Fraser & Gondim (2004, p.139) fazendo referência a (Flick, 2002., Jovechlovitch & Bauer, 2002), “a entrevista é uma forma de interação social que valoriza

o uso da palavra, símbolo e signo privilegiados das relações humanas, por meio da qual os atores sociais constroem e procuram dar sentido à realidade que os cerca”.

Os métodos de entrevista evidenciam-se pela aplicação dos processos de comunicação e de interação humana. Sendo por isso muito considerados, esses processos permitem ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão heterogêneos e de grande riqueza. “Ao contrário do inquérito por questionário, os métodos de entrevista caracterizam-se por um contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca diretividade por parte daquele”, Quivy & Campenhoudt (1998, pp.191-192).

Fraser & Gondim (2004) destacam que uma das vantagens da entrevista é favorecer a relação entre o entrevistador e o entrevistado. “Através de trocas verbais e não-verbais que se estabelecem neste contexto de interação, permite uma melhor compreensão dos significados, dos valores e das opiniões dos atores sociais a respeito de situações e vivências pessoais”, (p.140).

Acresce ainda outra vantagem, que segundo os mesmos autores, prende-se com a flexibilização na condução da pesquisa e respetiva avaliação dos resultados, uma vez que:

O entrevistado tem um papel ativo na construção da interpretação do pesquisador. Esta seria uma modalidade de triangulação pois, ao contrário do pesquisador sustentar as suas conclusões apenas na interpretação que faz daquilo que o entrevistado diz, concede a este último a oportunidade de legitimá-la. Este é um dos aspetos que caracteriza o produto da entrevista qualitativa como um texto negociado, (Idem, p. 140).

A entrevista é um ótimo instrumento para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade e o mundo que os rodeia.

O investigador qualitativo tem, na entrevista, “um instrumento adequado para captar essas realidades múltiplas”, Stake (2007, p.63). A entrevista é considerada uma interação verbal entre, pelo menos, duas pessoas: o entrevistado, que fornece respostas, e o entrevistador,

que solicita informação para, a partir de uma sistematização e interpretação adequada, retirar as conclusões sobre o estudo em causa.

Os diferentes tipos de entrevistas existentes têm sido classificados de formas diversas.

As entrevistas qualitativas variam de acordo com o grau de estruturação. “Algumas, embora relativamente abertas, centram-se em tópicos determinados ou podem ser guiadas por questões gerais”, Biklen & Bogdan (1994, p.135) aludindo a (Merton & Kendall, 1946). Tendo em consideração a sua grande flexibilidade, “as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo”, Biklen & Bogdan (1994, p.135).

As entrevistas mais comumente utilizadas nas pesquisas qualitativas são as semi-estruturadas e as não-estruturadas. A opção por uma delas está relacionada com o nível de diretividade que o pesquisador pretende seguir, variando desde “a entrevista em que o entrevistador introduz o tema da pesquisa e deixa o entrevistado falar livremente sobre o mesmo, fazendo apenas interferências pontuais, até à entrevista um pouco mais estruturada, que segue um roteiro de tópicos ou perguntas gerais”, Bartholomew, Henderson & Márcia (2000, pp.286-287).

Quivy & Campenhoudt (1998, p.192) falam em entrevista semidiretiva ou semidirigida, como a mais utilizada em investigação social. “É semidiretiva porque não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guia, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado”.

A entrevista semiestruturada não segue uma ordem pré-estabelecida na formulação das perguntas, deixando maior flexibilidade para colocar as mesmas no momento oportuno de acordo com as respostas obtidas.

Nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão, Flick (2004, pp.89-91).

As entrevistas semi-estruturadas têm suscitado, segundo o mesmo autor, bastante interesse e têm sido de utilização frequente. Este interesse está associado com a expectativa de que é mais provável que os sujeitos entrevistados expressem os seus pontos de vista numa situação de entrevista desenhada de forma relativamente aberta do que numa entrevista estandardizada ou num questionário.

Fontana & Frey (1994, p.361), consideram a existência de três grandes tipos: estruturada, semiestruturada, e não estruturada.

Patton (1990, p.342), por sua vez divide entre “quantitativas e qualitativas”, sendo que a última envolve diferentes tipos de preparação, conceção e instrumentos. Cada abordagem tem pontos fortes e fracos e serve diferentes propósitos. As três alternativas são: “conversacional informal, guiada e aberta standard”. Assim, as entrevistas implicam de uma forma geral a definição prévia de questões a colocar.

Para Fraser & Gondim (2004, p.145) um outro aspeto que justifica a opção da não estruturação ou semi-estruturação da entrevista na pesquisa qualitativa é que “esta abordagem deseja compreender uma realidade particular e assume um forte compromisso com a transformação social, por meio da auto-reflexão e da ação emancipatória que pretende desencadear nos próprios participantes da pesquisa”.

Uma das grandes vantagens deste instrumento é que se estabelece uma interação entre investigador e entrevistado, ao contrário de outros métodos, como a observação unidirecional, por exemplo, em que há uma relação hierárquica entre ambos. Na área educacional, aconselha-se grande flexibilidade na elaboração do questionário.

Neste sentido, nunca podemos dizer que as entrevistas exploratórias em investigação

social são rigorosamente não diretivas. Com efeito, a entrevista é sempre solicitada pelo investigador, e não pelo entrevistado. Diz respeito direta ou indiretamente ao tema imposto pelo investigador, e não ao que o interlocutor deseja falar. Finalmente, o seu objetivo está ligado aos objetivos da investigação, e não a aspetos individuais da pessoa entrevistada.

“É por isso que se fala cada vez mais de entrevista semidiretiva ou semiestruturada”, Quivy & Campenhoudt (1998, p.74).

No entanto, Biklen & Bogdan (1994, p.136) destacam que se pode utilizar diferentes tipos de entrevista, em diferentes fases do mesmo estudo. Por exemplo, “no início do projeto pode parecer importante utilizar a entrevista mais livre e exploratória, pois nesse momento o objetivo é a compreensão geral das perspetivas sobre o tópico”. Após o trabalho de investigação, pode surgir “a necessidade de estruturar mais as entrevistas de modo a obter dados comparáveis num tipo de amostragem mais alargada”.

Para Bourdieu (1993, p.903) as entrevistas de investigação podem constituir um “espaço opressivo para os entrevistados” ou um momento de “comunicação não violenta”.

Por sua vez, Woods (1987, p.80) refere que o entrevistador deve ser “espontâneo” e “natural” para obter êxito, e que não deve adotar nenhuma atitude especial como investigador, nomeadamente, “especialista” ou “burocrata”, mas o que deve fazer é relacionar-se na base de um vínculo de indivíduo para indivíduo.

Se a entrevista é “um método de recolha de informações, no sentido mais rico da expressão, o espírito teórico do investigador deve, no entanto, permanecer continuamente atento, de modo que as suas intervenções tragam elementos de análise tão fecundos quanto possível”, Quivy & Campenhoudt (1998, p.192).

A entrevista na pesquisa qualitativa, ao privilegiar a fala dos atores sociais, permite atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de

discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo. Por outras palavras, a forma específica de conversação que se estabelece numa entrevista para fins de pesquisa “favorece o acesso direto ou indireto às opiniões, às crenças, aos valores e aos significados que as pessoas atribuem a si, aos outros e ao mundo circundante”, Fraser & Gondim (2004, p.140).

É assim dada voz ao interlocutor para que ele fale do que a sua mente lhe transmite, interagindo com o entrevistador num processo de influência mútua que é partilhado por ambos.

Tendo em conta que o foco do nosso trabalho de investigação é um órgão colegial de direção estratégica, CG, composto por diversos representantes, foi necessário proceder à seleção dos sujeitos a observar. A constituição da nossa amostra teve em conta a seleção de respondentes suscetíveis de maximizar o quadro teórico e, por isso, podemos, falar de uma amostra intencional (ao contrário da amostra acidental) respeitando o princípio da diversidade e o princípio da saturação.

O princípio da diversidade refere-se à necessidade de assegurar que uma investigação qualitativa considera a heterogeneidade inerente ao objeto de estudo ao abordar a realidade tendo em conta as necessárias alterações.

No que respeita ao princípio da saturação, este serve para orientar o investigador sobre o momento em que deve suspender a recolha de dados, de modo a evitar o desperdício de recursos e de tempo dada a possibilidade de generalizar os resultados ao universo de trabalho a que o grupo pertence.

Desta forma, importa acautelar “não só a variedade de sujeitos a inquirir como também a variedade de situações existentes”, Guerra (2006, pp.40-42). Neste sentido, estamos presentes perante uma “diversidade externa” que implica atores organizacionais

diferenciados ou situações no contexto social a explorar e uma “diversidade interna” que prevê a variedade dentro de um determinado grupo ou situação, (Idem, p.41).

Assim, estabeleceu-se o critério de proporcionalidade de acordo com a representatividade que o DL 137/2012 recomenda relativamente à constituição de uma comissão no seio do CG (nº 5 do Artº 13º), aspeto crucial para garantir a pertinência relativamente ao objeto de estudo, conforme se pode verificar no quadro 2.

Quadro 2 – Composição do CG e número de elementos a entrevistar

Composição do CG Nºs 1 e 2 do artº 12º do D.L. nº 137/2012 e artº 9º do RI	Nº de elementos a entrevistar
8 representantes do PD (eleitos)	2
2 representantes do PND (eleitos)	0
2 representantes dos ALU (eleitos)	0
4 representantes dos PEE (eleitos)	1
2 representantes da AUT (nomeados)	1
3 representantes da COML (cooptados)	1

Realizou-se ainda uma entrevista ao DIR do AGE. Não foi realizada entrevista a um representante dos ALU por ter tomado posse apenas no mês de outubro de 2016 e desconhecer toda a dinâmica do CG desenvolvida até ao momento. Relativamente a um representante do PND foi declinado o convite para a entrevista. Deste modo, foram realizadas seis entrevistas no total, nos meses de novembro e dezembro de 2016.

Na elaboração do guião de entrevista foi considerada a proposta de Afonso (2005, p. 99) em que o guião deve ser construído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projeto de investigação. A sua estrutura típica tem um carácter matricial, em que a substância da entrevista é organizada por objetivos, questões e itens ou tópicos.

Em investigação social, o método das entrevistas está sempre associado a um “método de

análise de conteúdo”. Durante as entrevistas trata-se, de facto, de fazer aparecer “o máximo possível de elementos de informação e de reflexão, que servirão para uma análise sistemática de conteúdo que corresponda, por seu lado, às exigências de explicitação, de estabilidade e de intersubjetividade dos processos”, Quivy & Campenhoudt (1998, p.195).

3.4.2 - Análise de conteúdo

Optámos por apresentar o guião elaborado na preparação das entrevistas e o conteúdo integral das mesmas, em anexo.

No início de cada uma delas, depois da contextualização espaço-temporal e indicação dos objetivos e tipologia de questões, procedeu-se a uma conversa informal, apesar de se conhecer os sujeitos da entrevista.

Todas as entrevistas foram gravadas, com autorização prévia dos entrevistados e registadas em suporte eletrónico. Em seguida, foram transcritas na íntegra e numeradas antes da sua análise de conteúdo. Foi dado a ler o teor dos depoimentos a todos os entrevistados, possibilitando a sua reação antes da sua integração no estudo, mas foi-lhes ainda transmitido, caso fosse necessário que poderiam confrontar o transcrito com as gravações.

Em relação aos entrevistados do CG, a amostra e respetiva codificação foram as seguintes: o diretor do AGE (DIR), um representante dos pais/encarregados de educação (PEE), dois docentes (DOC1 e DOC2), um elemento cooptado da comunidade local (COML) e um representante da autarquia (AUT).

Depois de transcritas as entrevistas procedemos para a análise de conteúdo das mesmas, tendo em conta as categorias e subcategorias definidas, bem como uma leitura prévia quer das próprias entrevistas, bem como da bibliografia e da legislação de suporte.

A análise de conteúdo consiste numa técnica que “visa obter através de procedimentos sistemáticos e objetivos, a descrição do conteúdo das mensagens, indicadores

quantitativos ou não, que permitem inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens”, Dias (2009, p.189).

O objetivo da análise de conteúdo visa sobretudo “efetuar inferências, com base numa lógica explicitada sobre as mensagens, cujas características foram inventariadas e sistematizadas”, Vala (2001, p.104).

Esta análise de acordo com Bardin (1995, pp.36-37) é conhecida por análise categorial, pois um dos seus passos basilares consiste na “passagem das comunicações pelo crivo da classificação, do recorte, segundo a frequência das presenças de itens de sentido”. Trata-se do método das categorias “espécies de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação de elementos de significação constitutivas da mensagem”. A autora considera um “método taxionómico” que permite ordenar informação em bruto. As práticas de análise de conteúdo mostram que esta não serve apenas a descrição, mas a passagem desta para à interpretação.

A análise de conteúdo “já não é considerada exclusivamente com um alcance descritivo antes, tomando-se consciência de que a sua função ou o seu objetivo é a inferência”, Bardin (1995, pp.21-22).

A análise de conteúdo trabalha com “mensagens, (comunicação), com a técnica de análise categorial cujo objetivo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem”, Bardin (1995, p.46).

Segundo Amado (2000), ao fazermos uma análise de conteúdo:

(...) Estamos diante de um processo adequado à análise de dados qualitativos, em que o investigador quer aprender e apreender algo a partir dos sujeitos da investigação, nas suas próprias palavras, ou o que o próprio investigador regista no seu caderno de campo durante uma observação participante, ou ainda, a partir de documentos escritos para serem analisados”, (pp.61-62).

De acordo com Bardin (1995, p.9), “enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos, do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade”. A mesma autora afirma que seria melhor falarmos de análises de conteúdo, pois “não existe pronto-a-vestir em análise conteúdo, mas somente algumas regras de base (...) tem de ser reinventada a cada momento”, conforme o domínio e os objetivos da investigação. Trata-se de um “conjunto de técnicas de análise das comunicações humanas”, (Idem, p.31).

“É hoje uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais”, Vala (2001, p.101).

O lugar ocupado pela análise de conteúdo na investigação social é cada vez maior, porque segundo Quivy & Campenhaut (1998, p.227) dá a possibilidade de “tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade, como, por exemplo, os relatórios das entrevistas pouco diretivas”.

Uma vez que têm como objeto de estudo uma comunicação reproduzida num suporte material (geralmente um documento escrito) permitem “um controle posterior do trabalho de investigação”, (Idem, p.230).

De uma maneira geral, Bardin (1995, p.31) define-a como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” procurando obter, “por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”, (Idem, p. 42).

Nas palavras de Duffy (2004, p.107), a análise de conteúdo implica “a contagem do número de vezes que certos termos particulares ou «unidades de registo» ocorrem numa amostra de fontes”. Esta forma de proceder corresponde à chamada análise categorial, não sendo a única, é a mais antiga e a mais utilizada dentro do conjunto das técnicas de

análise de conteúdo. Consiste em dividir os diferentes elementos de uma comunicação, em voltar a agrupá-los em função de características comuns que estes apresentam, de acordo com critérios previamente definidos, em rubricas ou classes.

Esta atividade de repartição de elementos em diferentes categorias, a “categorização”, é classificada por Bardin (1995, p.118) como “atividade taxionómica” que é uma operação muito utilizada na distribuição dos objetos em categorias.

Deste modo, selecionamos e agrupamos a informação obtida em função de diversas categorias e subcategorias *a priori* e *a posteriori* construídas a partir dos eixos de análise que estruturam o nosso processo de investigação de acordo com o quadro 3.

Quadro 3 – Categorias e subcategorias *a priori* e *a posteriori*

CATEGORIAS A <i>PRIORI</i>	SUBCATEGORIAS A <i>PRIORI</i>
NATUREZA DAS DECISÕES TOMADAS PELO CG	Pedagógico
	Ação social
	Curricular
	Recursos humanos
	Qualidade de ensino
	Instalações/equipamentos
	Financeiro/gestão orçamental
	Administrativo
	Funcional
FUNCIONAMENTO DO CG	Representatividade dos membros do CG
	Assiduidade dos membros do CG
	Número de reuniões do CG
	Alterações
	Condução das reuniões

	Intervenções do PCG
	Intervenções dos representantes do PEE
	Intervenções dos representantes do PD
	Intervenções dos representantes do PND
	Intervenções dos representantes dos ALU
	Intervenções dos representantes da AUT
	Intervenções dos representantes da COML
	Intervenções do DIR
	Aprovação das decisões
COMUNICAÇÃO	Comunidade
	DIR
	Outros órgãos internos da escola
	Membros do CG
	AUT
	Concretização
CATEGORIAS A POSTERIORI	SUBCATEGORIAS A POSTERIORI
CONSTRANGIMENTOS	Pedagógico
	Instalações/equipamentos
	Financeiro/gestão orçamental
	Funcional

A categorização, segundo Bardin (1995, p.118), é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas:

- O inventário, que significa isolar os elementos.

- A classificação, isto é, repartir os elementos e portanto procurar ou impôr uma certa organização às mensagens.

Para a mesma autora, a categorização pode fazer-se usando dois processos contrários:

É fornecido o sistema de categorias e repartem-se da melhor maneira possível os elementos, à medida que vão sendo encontrados. Este é o procedimento por «caixas» aplicável no caso da organização do material decorrer diretamente dos funcionamentos teóricos hipotéticos. O sistema de categorias não é fornecido, antes resultando da classificação analógica progressiva dos elementos. Este é o procedimento por «milha». O título conceptual de cada categoria, somente é definido no final da operação, (Idem, p.119).

Normalmente, “as categorias terminais provêm do reagrupamento progressivo de categorias com uma generalidade mais fraca. Existem boas e más categorias. Um conjunto de categorias boas, deve possuir as seguintes qualidades: a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade, a fidelidade e a produtividade”, (Idem, pp.119-120).

As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolhem, a fim de que o material de um determinado item possa ser fisicamente separado dos outros dados.

3.4.3 - Análise documental

A análise documental envolve procedimentos diversificados, dada a multiplicidade de documentos suscetíveis de fornecer elementos válidos para a pesquisa. Tendo em conta o objeto de estudo da presente investigação, a análise documental recaiu sobre dois níveis distintos: por um lado, o acervo que nos permitiu fazer a revisão da literatura e inteirarmos sobre os conceitos de estratégia, direção estratégica e regulação nas respetivas variantes que suportam o referencial teórico deste estudo. Por outro, os documentos normativos diacrónicos que regulamentam o regimes de direção, administração e gestão, e os regimes de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da

educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, e, ainda, aos documentos institucionais de carácter público como atas e regimentos do CG.

Estes documentos agrupam na perspectiva de síntese, as situações mais relevantes do quotidiano do CG.

Com a análise dos referidos documentos e dos discursos dos atores nas entrevistas pretendemos fazer uma abordagem à forma como o CG funciona, a tipologia/natureza das suas decisões, a comunicação interna e externa do CG e os constrangimentos à sua ação. Com efeito, a “consulta documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença está na natureza das fontes (...) a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”, Gil (1989, p.73).

Bardin (1995, p.44) define a análise documental como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referenciação”.

Para a mesma autora, a “documentação trabalha com documentos, faz-se principalmente por classificação-indexação e o seu objetivo é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem”, (Idem, p.46).

“Os documentos internos podem revelar informações acerca da cadeia de comando oficial e das regras e regulamentos oficiais. Podem também fornecer pistas acerca do estilo de liderança e revelações potenciais acerca de qual o valor dos membros da organização”, Bogdan & Biklen (1994, p.181).

A análise documental é um recurso importante neste género de investigação naturalista, pode ser uma das “técnicas indispensáveis e complementar para melhor compreender o objeto em estudo” e, neste caso, é um “complemento à informação recolhida através da entrevista”, conforme afirma Afonso (2005, p.88).

De acordo com Quivy & Campenhoudt (1998), este método de recolha de informação tem as seguintes vantagens:

A economia de tempo e de dinheiro que permite ao investigador consagrar o essencial da sua energia à análise propriamente dita; em muitos casos, este método permite evitar o recurso abusivo às sondagens e aos inquéritos por questionário, que, sendo cada vez mais frequentes, acabam por aborrecer as pessoas, demasiadas vezes solicitadas; a valorização de um importante e precioso material documental que não pára de se enriquecer devido ao rápido desenvolvimento das técnicas de recolha, de organização e de transmissão dos dados, (p.203).

3.4.4 - Organização e apresentação dos dados

Após os procedimentos descritos, segue-se a organização, apresentação dos dados e tratamento dos dados, ou seja, a estruturação de um conjunto de informações a partir da qual se podem extrair conclusões e tomar decisões.

Miles & Huberman (1994, p.12) defendem um modelo interativo da análise dos dados (Fig.4), repartido em três fases de atividades concorrentes: a redução dos dados, a sua apresentação e a interpretação/verificação das conclusões.

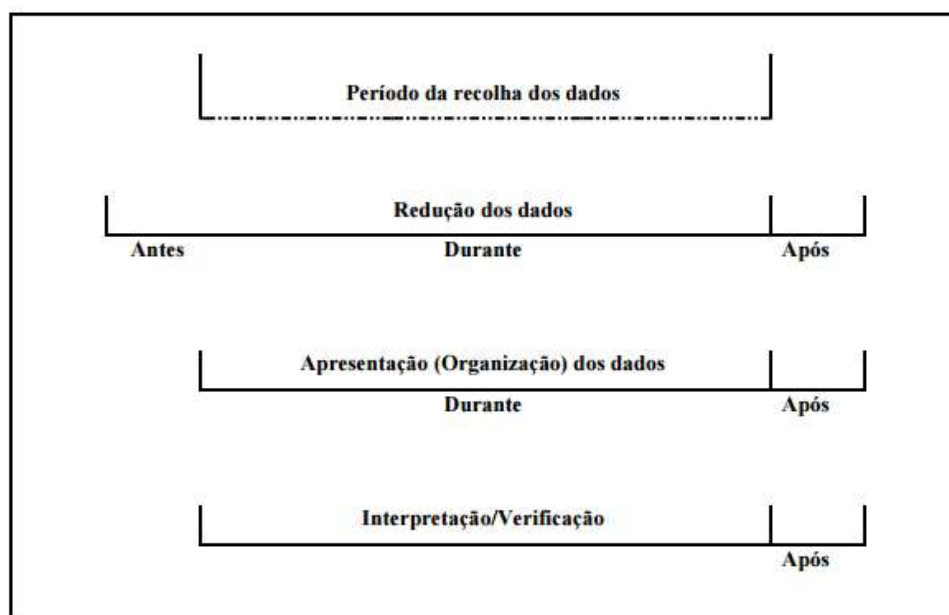


Figura 4 – Três fases do modelo interativo da análise de dados
(Adaptado de Miles & Huberman, 1994)

A figura 4 permite visualizar a situação temporal das três fases da análise em função da etapa da recolha dos dados, estando esta última representada por uma linha pontuada. Importa referir que a fase da redução dos dados acontece antes, durante e após a recolha. Após a transcrição das entrevistas e da organização dos dados, foi possível ter uma visão global da informação resultante das mesmas.

A partir da revisão da literatura consultada, em função dos objetivos e eixos de análise definidos, e tendo em conta a opção por uma análise de conteúdo de cariz qualitativo, procedemos à constituição das categorias e subcategorias.

Quanto à categorização, a nossa grelha de análise foi construída a partir de um processo misto, combinando duas etapas: a categorização *a priori*, atendendo aos objetivos e eixos de análise definidos e a categorização *a posteriori*, resultante de informações obtidas no decurso da interação verbal nas entrevistas e do conteúdo das mesmas.

Este facto advém desde logo da tomada das decisões que o investigador assume na fase da recolha dos dados e que envolvem a explicitação do referencial teórico, a explicitação das questões decorrentes desse referencial, o processo de amostragem e a seleção das técnicas de recolha.

Depois, no decorrer do trabalho de pesquisa, os dados são reduzidos através da construção de resumos, da codificação com base nas questões de investigação ou por indução a partir dos próprios dados.

Para efeitos de análise e tratamento dos dados, a divisão em categorias e subcategorias agrupa informação específica que possibilita encontrar as respostas necessárias para o cumprimento dos objetivos definidos para o presente estudo.

Foram identificadas diferentes unidades de registo que formavam o corpus da informação. A unidade de registo “é uma unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a

contagem frequencial (...) que pode ser de natureza e de dimensões muito variadas”,
Bardin (1995,p.104).

CAPÍTULO 4 - Análise dos dados

No campo da investigação qualitativa, os procedimentos e técnicas de análise adotados fundamentam-se frequentemente na abordagem interpretativa. A análise qualitativa pressupõe a seleção do material coligido e a sua integração num modelo.

A análise dos dados inicia-se com a redução dos mesmos. Está em causa um primeiro esforço de interpretação que guarda, ainda, os elementos contextuais dos dados.

A análise das atas permitiu-nos aceder a um conjunto de informações para confirmar evidências obtidas a partir de outras fontes, para validar deduções acerca de outros factos e obter uma visão relativamente completa dos principais acontecimentos que marcaram o CG de 2013 a 2017. A informação diz respeito ao seu funcionamento, às decisões tomadas, aos assuntos discutidos, à comunicação interna e externa e à ação dos atores intervenientes. No entanto, tivemos também presente que os documentos escritos são construídos na base de reflexão, debate e consensos alcançados, centrados nas decisões e nos processos, constituindo-se como uma versão “oficial” da realidade.

Relativamente ao discurso dos entrevistados foram selecionados os aspetos pertinentes e mais relevantes dos mesmos, tendo em consideração os eixos de análise, as respetivas categorias e subcategorias e opções metodológicas que serviram de base à estruturação do nosso trabalho. Seguidamente vem a análise interpretativa dos dados.

As narrativas que se seguem derivam da análise das entrevistas efetuadas aos membros do CG do AGE, entre novembro e dezembro de 2016.

4.1 - Membros representados no CG

4.1.1 - Pessoal Docente - DOC 1 e DOC 2

DOC 1

O CG, segundo a docente, é um órgão de direção estratégica porque nele participam e estão representados a comunidade educativa, tem uma composição ajustada e define “as

linhas estratégicas de orientação da atividade da escola, quer ao nível do planeamento e da execução por parte do DIR". Cumpre com o estipulado nas competências definidas no artº 13º do DL 137/2012. No entanto, alguns dos constrangimentos funcionais foram determinados por falta de tempo, nomeadamente *"acompanhar a avaliação do PE"* e no *"relacionamento com a comunidade"*. Além de exercer funções de cariz deliberativo também se assume como um órgão consultivo. Neste sentido, o CG toma decisões de âmbito pedagógico, pronunciando-se em matérias como *"matrículas, constituição de turmas, ALU/professores, horários e aprovação de documentos de natureza estratégica como o PE, RI e alterações ao RI, PAA e à sua estrutura. Também se pronunciou no âmbito orçamental com a "aprovação das linhas orientadoras para elaboração do orçamento e contas de gerência", e, em termos curriculares, pronunciou-se sobre a "rede de oferta formativa dos cursos profissionais", tal como recomendou ao nível das instalações/equipamentos, nomeadamente sobre "encerramento de escolas e iluminação exterior a duas escolas"*.

O CG na sua ação emana recomendações a vários órgãos internos e externos, depois de análise, reflexão e debate das questões em plenário, salientando, o *"CP no PAA, "alterações ao modelo de organização e funcionamento das atividades"; o DIR nos horários dos ALU, conta de gerência, constituição de turmas, refeitório, formação, apoios a ALU carenciados e a AUT aquando do encerramento de escolas e iluminação exterior a duas escolas"* e muitas das vezes a abordagem *a posteriori* sobre esses assuntos acontece em reuniões entre as partes, nomeadamente *"AUT ou com o DIR"*.

A comunicação interna do CG é a mais significativa em virtude dos assuntos de natureza organizacional ser dada pelo DIR. Neste sentido, emergem outras questões, que de acordo com a docente são de *"natureza financeira, administrativa, recursos humanos, pedagógica, patrimonial, física"*.

A maioria das decisões é votada por unanimidade, no entanto, nem todos intervêm nas reuniões, pois a docente considera que “*tornaria certamente a reflexão e análise dos assuntos mais enriquecedora para o funcionamento do AGE*”. Aponta várias circunstâncias para esta postura, “*desde características pessoais, ao papel do professor na escola, à assunção de posturas profissionais e também à desmotivação/ingratidão do próprio sistema*”.

Por isso destaca que os mais interventivos são “*a AUT e os PEE e 1% dos professores e as representantes dos ALU e do PND são os que menos intervêm*”.

No entanto, tendo em consideração o assunto a tratar, as intervenções poder-se-ão estender a outros membros, nomeadamente nas alterações ao RI em que os protagonistas são o PCG e o DIR que propõem grande parte das alterações ao mesmo.

A docente considera o CG “*um órgão regulador do processo e que se desenvolve de forma estratégica de acordo com as necessidades e os recursos*”, salientando este facto ao nível da gestão orçamental e relatório de contas de gerência, através de uma solicitação ao DIR “*a apresentação periódica (trimestre) de uma síntese dos mapas financeiros (despesas e receitas do período)*”.

Para desempenhar as funções que lhe são cometidas na legislação, as reuniões são consideradas suficientes, mas ao nível do funcionamento do CG o órgão deveria “*ter um gabinete próprio e o PCG devia ter horas de atendimento ao público*”. A docente refere “*que todos os grupos de representantes deviam ter obrigação de se pronunciarem sobre os conteúdos em apreço, que poderia ser através de um porta-voz*”.

Também destaca que o CG “*sendo o órgão de direção maior de uma escola, não se pode constituir sem a participação dos recursos humanos mais específicos em termos laborais que são os professores e não contempla horas para o exercício do cargo para esses*

elementos, garantindo assim os momentos necessários para a análise das matérias a serem discutidas e aprovadas nas reuniões”.

Apesar desta regulação ao nível orçamental, a docente sugere que deveria ser apresentado *“um documento mais sintetizado e com uma linguagem mais objetiva. Na verdade o que vai para análise nas reuniões são fotocópias dos mapas”*. Esta dificuldade advém do facto da maioria dos membros do CG não disporem de formação em termos financeiros e orçamentais.

Por último, a docente considera o CG um órgão necessário e importante e que se *“devem criar condições para que o seu exercício seja, visto como uma mais-valia e não como mais uma peça do puzzle, ou como um entrave ao desempenho do executor.*

Há necessidade de legislar seriamente, ou deixarem autonomia às escolas para se organizarem, enquanto instituições prestadoras de serviço público”.

DOC 2

O CG de acordo com a docente é de importância inquestionável *“pois tem por incumbência geral a melhoria do funcionamento do AGE e por sua vez conduzir ao sucesso educativo dos ALU”*.

De acordo com a sua natureza, *“é um órgão com funções deliberativas e consultivas”*, no entanto sobressaem as de natureza deliberativa pois compete ao CG *“aprovar o PAA, avaliar o DIR, aprovar o relatório de contas de gerência, definir as orientações para execução do orçamento do AGE, aprovar o PE, e alterar o RI de acordo com os normativos e quando se tornam necessárias”*, tendo exercido as suas competências de acordo com o legislado no DL 137/2012.

Mas também se assume como um órgão consultivo na medida em que o CG deve *“pronunciar-se sobre os horários dos professores e ALU, acompanhar a execução do PAA e dirigir recomendações aos outros órgãos”*, no sentido de dar respostas a

solicitações levantadas por representantes no CG, *“nomeadamente representantes dos pais, sobre o pavilhão da escola básica, iluminação exterior, refeições, horários dos ALU e sobre o encerramento de uma escola do 1º ciclo e pré-escolar”*.

A comunicação interna exarada pelo CG tem como destinatários o DIR, o CP e o CA e assume a forma de recomendação, sendo que *“todos os anos são feitas recomendações”, apesar, segundo a docente “a percepção que tenho é que nem todas as recomendações são tidas em conta”*.

Salienta ainda o facto de terem sido feitas propostas de alteração ao PAA *“ao nível da estrutura e das grelhas de avaliação”* e que o documento *“deveria apresentar também atividades de outras instâncias que fazem parte do CG”*.

Relativamente à comunicação externa, o PCG tem tido um papel relevante pois *“tem sido o elemento chave no processo, corroborado por todos os intervenientes no CG, sendo que o relacionamento tem sido excelente para que o AGE se engrandeça e a comunidade também se reveja no mesmo”*.

Apesar de ser uma competência do CG aprovar e avaliar a execução do PE, este limita-se a aprová-lo e a docente não se lembra de alguma proposta de alteração ao referido documento.

Uma vez que nunca houve problemas de quórum para a realização das reuniões, os membros do CG *“são assíduos e quando faltam geralmente são por motivo de férias e de força maior”*.

Para desempenhar as funções que lhe são cometidas por lei, as reuniões realizadas são consideradas *“suficientes”*, mas ao nível do funcionamento do CG, a docente considera que o órgão deveria ter *“uma sala destinada apenas para o CG onde o mesmo pudesse usufruir desse espaço para os fins convenientes do respetivo órgão”* e a representatividade é *“equilibrada”* e *“não alteraria nada”* no seu funcionamento.

A participação na discussão dos assuntos em sede de CG não é regular e, “*nem todos intervêm da mesma forma*”. Os membros interventivos “*são os professores, pais, AUT e um representante da COML*”. Mas, de acordo com a natureza da discussão, pontualmente há intervenções de outros membros quando os assuntos diretamente lhes dizem respeito, tal como aconteceu com um “*representante do PND*”.

No entanto, pelo facto da maioria das decisões ser aprovada por unanimidade, significa que todos os membros presentes nas reuniões participam.

O CG deveria ser um órgão com uma visibilidade mais vincada a nível interno uma vez que a docente considera que “*não é visto por todos da mesma forma, mesmo ao nível do corpo docente, por desconhecimento das suas competências*”.

Também a aprovação do relatório de contas de gerência por parte do CG se reveste de simbolismo pois a docente considera que “*a intervenção do CG é meramente retórica pois qualquer alteração de fundo que seja eventualmente proposta não tem acolhimento, pois o relatório é enviado para as instâncias da tutela que o ratificam*”.

Acresce ainda que ao CG lhe podem ser assacadas “*funções de natureza inspetiva e reguladora da atividade do AGE e onde o DIR presta contas sobre determinadas áreas*”.

Mas a discussão sobre questões orçamentais, segundo a docente, centra-se “*sobre as verbas de determinadas rubricas, nomeadamente na 123, receitas próprias que são aquelas provenientes do bufete, papelaria e aluguer de espaços*”, e que deveriam ser destinadas “*sempre para o apoio quer educativo quer social aos ALU*”. O CG “*considera que estas verbas deveriam ser apenas e só para promover o sucesso educativo dos ALU, o que muitas vezes não acontece*”.

Uma limitação a nível orçamental prende-se com o facto da maioria dos conselheiros não dominar a linguagem técnica que os documentos, os balancetes e o relatório de contas de gerência apresentam, o que segundo a docente, “*muitas das vezes torna-se pouco*

perceptível os esclarecimentos DIR ou da chefe dos serviços administrativos, uma vez chamada para prestar esclarecimentos”.

A docente é de opinião que o CG é necessário, pois têm-se imposto “*ao longo dos últimos quatro anos*”, quer pela natureza das suas decisões, quer “*pela crescente preocupação da comunidade relativamente aos assuntos tratados nas reuniões*”.

4.1.2 - Pais/encarregados de educação - PEE

O CG sendo um órgão de reflexão, debate e discussão, segundo o representante dos PEE “*aprova documentos orientadores e estruturantes da vida da escola como o PE, RI e PAA, define linhas orientadoras na elaboração do orçamento e dirige recomendações ao nível do RI, PAA e outras questões de natureza organizacional do AGE*”.

Deste modo, a natureza da discussão em torno de determinados assuntos leva a que os conselheiros opinem, discutam, alterem, o que torna o CG um órgão de cariz “*consultivo*”. No entanto, como tem a capacidade e a lei assim determina “*de aprovar ou não aprovar*” assume também um carácter “*deliberativo*”.

A par destas competências plasmadas na lei, outras “*opções estratégicas*” são tomadas em sede de CG em termos “*científicos, pedagógicos e administrativos*”, pois a natureza das suas decisões é transversal a todo o AGE. Inclusivamente, pronunciou-se sobre “*o número de assistentes operacionais*” insuficientes no AGE, “*nos blocos e nos refeitórios*” e tendo também sido discutida “*a oferta formativa dos cursos profissionais que a escola deveria oferecer aos ALU*”.

Apesar da dimensão pedagógica estar sempre subjacente e presente nas decisões do CG nomeadamente relacionada com “*os documentos estruturantes da vida da escola*”, assuntos como “*horários, ALU, matrículas*”, também estão na agenda do CG, tal como os de natureza orçamental “*como gastos com eletricidade*”, de natureza social “*apoio a ALU carenciados*” e de natureza administrativa “*refeições*”. Os seus membros não se

inibem “*de questionar qualquer assunto que careça de resposta*” o que significa que é um espaço onde “*a organização e funcionamento da escola estão sempre em cima da mesa*”.

Sendo o “*core bussiness*” do AGE “*a aprendizagem, ensinar, preparar*”, a matriz funcional de um CG é determinante na política e dinâmica da escola e este CG consegue dar resposta às exigências atuais em termos de funcionalidade, “*havendo no entanto algumas decisões que se podem considerar formais*” e limitativas ao seu desempenho.

De acordo com o representante dos PEE, o CG “*concretiza uma determinada estratégia para o estabelecimento de ensino*”, “*estabelece um princípio, um meio e um fim dessa determinada estratégia*”, tendo assim uma ação reguladora do AGE, pois “*controla a execução dessa mesma estratégia e as atividades*”.

Ao nível das atividades o PAA “*é alvo de uma avaliação*”, tendo sido feitas propostas em forma de recomendações ao “*nível da sua estrutura e conteúdo*”, a fim de o tornar mais objetivo e de interpretação pragmática.

Também o RI “*é revisto, retocado e tenta-se que seja o mais fiel e se ajuste aos normativos em vigor, tendo em conta que é um documento que contempla um conjunto de normas internas e de procedimentos que define o regime de funcionamento da escola*”.

A legislação em vigor, DL 137/2012 no seu artigo 12º estipula o número de membros que o CG deve ter, remetendo para o RI a definição das entidades e do respetivo número, sendo que a representatividade dos DOC e não DOC não pode exceder os 50% dos membros. “*A representatividade foi aquela que o CG aprovou em RI*”.

O CG é considerado uma mais-valia nas organizações escolares, pois segundo o representante dos PEE, esta deriva “*da sua representatividade e da diferenciação dos membros*”.

Esta diversidade de membros permite uma maior e melhor abordagem na discussão pois *“acaba por trazer para a escola uma leitura e uma orientação que advém do mundo onde está inserido”*, ou seja, a *“representatividade leva lá para dentro leituras diferentes o que ajuda e muito o CG em toda a sua dinâmica de intervenção”*.

No entanto, como a diversidade não é sinónimo de intervenção e participação ativa na discussão dos assuntos, nas reuniões nem todos intervêm *“da mesma forma”*. As intervenções muitas vezes coincidem com as áreas que dizem respeito a determinado elemento.

Pela natureza do cargo que desempenha *“o PCG”* e por inerência de funções é um dos elementos que mais intervém pois *“é quem coordena o CG”* e *“é o porta-voz das recomendações do CG”*. Também *“o DIR, os representantes dos PEE”* têm sido dos mais interventivos.

Nas discussões sobre *“o PAA, opções pedagógicas e financeiras são os professores que acabam por também intervir e a AUT quando os assuntos se relacionam com as suas competências de intervenção”*. Já no que diz respeito ao RI são o *“PCG”*, o *“DIR”* e os *“professores”*, os mais interventivos, pela natureza do objeto de discussão, já que o RI além de contemplar normas internas de procedimentos, também define o regime de funcionamento da escola.

A legislação impõe a realização de reuniões ordinárias e extraordinárias para que o CG desempenhe as suas funções e desenvolva as suas competências. O representante dos PEE considera que as reuniões *“são sempre suficientes e podem ficar aquém”*, tendo o CG reunido também extraordinariamente e *“nunca ninguém se recusou a ir às extraordinárias”*. Face ao exposto o CG mantém as condições de funcionamento e representatividade adequadas, tal como, por norma, os conselheiros são assíduos, e *“mantemos sempre o quórum no seu funcionamento”*.

Apesar de ser considerado um palco de discussão, reflexão e debate, e com representatividade diversa, em que todos têm a oportunidade de se pronunciarem, há uma grande preocupação entre os conselheiros de *“acompanhar passo a passo o dia-a-dia do AGE nas suas mais variadas dimensões e aspetos, desde aprovação de documentos, deliberações e recomendações”*, sendo as decisões tomadas por *“unanimidade”*, consubstanciando um alinhamento do órgão na política organizacional do AGE.

O CG, no âmbito das suas competências, dimana recomendações aos outros órgãos da escola, nomeadamente ao CP e ao DIR. Uma vez que os documentos de natureza pedagógica são maioritariamente elaborados pelo CP, o CG tem proposto alterações ao nível do RI e PAA, nomeadamente *“na estrutura e conteúdo”* do PAA, a fim de que o referido documento se torne operacionalizável do ponto de vista da sua análise e interpretação em sede de CG.

Apesar do relatório de contas de gerência ter sido sempre aprovado, *“é questionado sempre”* na forma *“como são efetuados determinados gastos”*, uma vez que o DIR é também o presidente do CA.

O CG, órgão onde *“o DIR presta contas”* da mais variada natureza, desde orçamental, pedagógica até à administrativa, funciona como regulador da atividade do DIR, pois, relativamente ao orçamento, o CG solicita *“balancetes, ou seja, mapas de execução”*.

O PE foi aprovado há cerca de quatro anos e o representante dos PEE considera que do *“ponto de vista da discussão propriamente dita”*, o CG não o discutiu, *“limitou-se a aprová-lo”*, apesar do mesmo ter sido *“enviado com antecedência para os conselheiros analisarem e se pronunciarem”*. Mas, *“na sua apresentação são explanadas as dimensões e respetivas metas”*. Apesar desta circunstância, refere que não se lembra *“de uma alteração”*.

O CG como um órgão dinâmico e com uma grande diversidade de temáticas em análise e discussão, poderia, caso se justificasse, “*trazer alguém para acrescentar mais-valias*”, sendo uma “*boa opção*” para o esclarecimento de determinados documentos “*de cariz muito técnico em que é difícil perceber no seu conjunto todo o seu teor*”, nomeadamente nas questões de natureza orçamental.

O relatório de contas de gerência apesar de ser “*sempre aprovado*” e “*no ano subsequente àquele em que vigorou*”, uma eventual “*não aprovação do relatório não terá consequências*”, tendo em conta que “*as regras de contabilidade financeira do Estado obrigam a alterarem-se procedimentos*”, “*mesmo na rubrica 123 - receitas próprias -, que é aquela em que o AGE pode eventualmente gerir*”. A informação veiculada pelo DIR “*é que também já se pagam despesas correntes com as receitas próprias*”.

O PAA também é um documento que não reflete a dinâmica do AGE, pois apenas é “*uma súmula de atividades propostas pelos professores*”. Poderia ser muito mais “*abrangente e incorporar atividades de outros órgãos representativos do CG*”.

4.1.3 - Autarquia – AUT

O CG é um órgão “*fundamental em termos estratégicos*” e “*necessário*”, pois tem a faculdade e compete-lhe além de outras atribuições, “*avaliar e monitorizar todo o trabalho desenvolvido no AGE*”.

A representante da AUT considera o CG o órgão que aprova documentos de natureza estratégica como o PE, RI e PAA, documentos que “*intervêm no funcionamento da escola enquanto organização*”. Por essa circunstância assume-se como um órgão “*deliberativo*”, transversal a todo o AGE, e “*consultivo*”, tendo em conta os assuntos de “*natureza consultiva que são analisados em CG*”. A discussão é torno dos assuntos é “*aberta e democrática*”, e os conselheiros têm a oportunidade de se pronunciarem de “*forma clara e simples*”.

O CG, “*como órgão máximo da escola*”, além de exercer competências de natureza programática “*no início do ano letivo*”, dimana diretrizes “*para os restantes órgãos de natureza intermédia*”, “*hierarquicamente inferiores*”, a fim de que o “*AGE funcione de forma ativa e participativa*”. Além disso, implementa a dinâmica que os documentos estratégicos sustentam e incorporam, entre eles o PAA e o RI, que é alterado em função da necessidade e ajustado à legislação em vigor.

Pela natureza do órgão e grau de representatividade que contempla, em que todos podem intervir “*de forma aberta e democrática*”, as intervenções diferem de uns membros para outros, mas todos intervêm com exceção dos representantes do PND, ALU e de dois representantes da comunidade. O PCG que lidera todo o processo e o DIR pela prestação de informações também têm uma intervenção significativa.

Quando a discussão se centra em torno de documentos de natureza pedagógica, que apesar de estratégicos como o PAA, são “*os professores que mais intervêm*”, tal como intervêm na apreciação do relatório de contas de gerência “*sobre verbas alocadas para as visitas de estudo pela DGESTE-DSRA destinadas aos ALU carenciados*”, que deixaram de ser disponibilizadas “*há cerca de dois anos*”.

A lei determina a obrigatoriedade da realização de reuniões, quer ordinárias quer extraordinárias, para que o CG exerça as suas funções como órgão de direção estratégica, e, deste modo, a representante da AUT considera que as reuniões “*são convocadas de acordo com a necessidade*”, com um funcionamento perfeitamente adequado às funções do CG e que “*não alteraria*” a representatividade conforme está definida.

Na abordagem das questões em sede de reunião, sobressai o primado pela objetividade, pela liberdade de expressão, pela democraticidade da participação, não se vislumbrando quaisquer “*constrangimentos*”, corroborada pela forma como são resolvidas as decisões, geralmente por “*unanimidade*”.

O DIR é interpelado com frequência nas reuniões, em questões de natureza organizacional, nomeadamente no esclarecimento de dúvidas colocadas pelos conselheiros *“sobre orçamento e noutras áreas”*. Não ficam por esclarecer quaisquer dúvidas colocadas ao DIR, pois *“se por qualquer motivo não presta esclarecimento numa reunião, na seguinte é de novo convidado a fazê-lo”*.

O RI é um documento alvo de maior discussão pois é este que impõe as regras de funcionamento do AGE.

O PE sendo um documento estratégico, todos os conselheiros tiveram oportunidade de o analisar, tendo em consideração que em tempo útil se familiarizaram com o mesmo. No entanto, o CG não o discutiu, antes pelo contrário, *“limitou-se a aprová-lo”*, sendo este um constrangimento à sua atuação, pois não cumpre uma prerrogativa que a lei lhe confere.

Sendo o PAA um documento estratégico, só reflete a dinâmica do AGE e dos professores, pois, não há plano de atividades de outras entidades representadas no CG.

Apesar da discussão que sempre tem rodeado o orçamento, em que são *“colocadas algumas questões”*, *“as regras da contabilidade pública são de tal forma rígidas e restritas que implicam pouca ou nenhuma alterações substanciais”*.

4.1.4 – Comunidade local – COML

O CG é um órgão relevante pela natureza dos documentos discutidos, pela *“aprovação”* de *“documentos estratégicos e orientadores”*, e *“moções e recomendações”* dirigidas a *“outras estruturas da escola”*. Para a comunidade educativa e nomeadamente para *“os representantes de órgãos exteriores à escola”*, é o órgão no qual se *“percebe o funcionamento da escola”* e a sua *“dinâmica”*. Há envolvimento e reflexão nas reuniões onde todos podem ser *“ouvidos e respeitados”* nas *“opiniões”* e *“decisões”*. Esta é *“uma das grandes virtudes do CG”*.

Os assuntos discutidos estão relacionados “*com o funcionamento e organização da escola*”, pois abarcam além de outras, questões de natureza pedagógica, social, administrativa e orçamental, nomeadamente, as relativas a “*salas de aula, horários, qualidade das refeições, verbas da rubrica 123 para apoio aos ALU e na definição das linhas orientadoras para elaboração do orçamento*”.

Assume-se como órgão “*deliberativo*” quando aprova o “*PE, RI e PAA*”, mas também tem um carácter “*consultivo*” nos assuntos que a “*lei assim o determina*”, com contributos bastante significativos, através de “*recomendações*”, em questões de natureza funcional como “*iluminação exterior, encerramento de escolas, estado de conservação de um pavilhão gimnodesportivo, edifício novo do 1º ciclo e pré-escolar e refeições*”.

Ao seu cariz deliberativo e consultivo, também se associa uma natureza reguladora, pois as recomendações sobre “*o edifício que se estava a construir para o 1º ciclo e pré-escolar*” e “*iluminação*”, tiveram o “*acompanhamento*” por parte do CG, como também foram tidas em consideração, nomeadamente na última em que “*houve de imediato uma reunião para esse fim onde o PCG esteve presente*”.

As reuniões do CG “*são bem preparadas*”, o número está de acordo com o que a legislação determina ao nível das reuniões ordinárias, mas também se realizam reuniões extraordinárias para que se cumpram as “*competências que lhe são inerentes*”.

A discussão em sede de CG é “*séria e com reflexão e envolvimento*”, o nível de intervenção dos membros representados no órgão é diferenciado, de “*acordo com a natureza das questões*”, mas os representantes do “*PND e ALU são aqueles que menos intervêm*”, apesar das decisões serem aprovadas “*geralmente por unanimidade*”.

No entanto, quando os assuntos em discussão são de “*natureza interna*” e que “*escapam aos restantes membros*”, as intervenções têm “*origem nos representantes do PD*”,

considerados “os atores privilegiados nesse domínio”, porque “estão por dentro dos assuntos”.

O órgão tem “*funcionado bem*”, com sensatez, sem “*excessos*” mas relativamente à representatividade, o corpo docente “*deveria ser mais*”, sabendo das limitações que a lei impõe ao “*PD e não docente*” que nunca poderão ser em número “*superior a 50%*”. Esta posição advém do facto de sentir em “*algumas questões de natureza pedagógica*” a posição dos DOC desconfortável, pois muitas das vezes as dúvidas levantadas pelos pais, cuja intervenção é “*muito forte*”, se centram em assuntos particulares que aos seus filhos dizem respeito, apesar de considerar que o CG veio a melhorar com a “*participação dos pais*” na “*dinâmica da escola*”.

O CG poderia ter uma maior visibilidade interna e externa, se na discussão “*de assuntos de natureza mais técnica*”, o convite a “*membros da comunidade*” proporcionasse “*esclarecimentos e pontos de vista*” diferentes e credíveis, como na questão do “*pavilhão que implicava intervenção técnica ao nível da construção e iluminação*”. Além disso, a tomada destas decisões e a divulgação das “*deliberações do CG*” reforçaria e valorizaria a importância do órgão na escola e da própria escola na comunidade onde está inserida.

O PE foi apenas aprovado, mas para isso contribuiu a criação de uma estrutura interna, o Observatório de Qualidade - que faria o levantamento dos dados, e “*posteriormente o levaria a CG para se pronunciar sobre a sua execução*”. A este respeito foi dirigida uma recomendação ao DIR, mas, acrescenta que sendo um documento extenso “*deveria exigir uma reflexão e debate mais aprofundado*”.

Já o RI é um documento que foi alvo de muitas propostas de alteração pois “*está sempre em discussão*” e como são recorrentes alterações na legislação “*é necessário atualizar o RP*”, o que acontece de forma natural, sendo “*geralmente o PCG e o DIR*” que propõem “*alterações*”. O mesmo acontece com o PAA, em que anualmente é alvo de análise,

discussão, aprovação, e *“muitas das vezes de recomendações”*. O nível de intervenção é mais alargado, *“é uma prática constante e bem conduzida”*, mas *“o PND e ALU são os que menos intervêm”*.

Houve acompanhamento e nalguns casos houve concretização das recomendações, lembrando-me, nomeadamente, das *“questões de natureza funcional levantadas pelos pais”* para o edifício que se estava a construir para o 1º ciclo e pré-escolar e que foram tidas em consideração. Relativamente à iluminação também foi tida em conta a recomendação do CG pois houve de imediato *“uma reunião”* para esse fim onde o PCG esteve presente.

A monitorização da gestão orçamental é feita através de *“pedidos de esclarecimentos”* e da *“apresentação dos balancetes”* mas devido à sua *“natureza muito técnica”* a discussão foca-se mais na *“rubrica 123”*, principalmente *“as verbas destinadas ao apoio dos ALU carenciados”*, mas também *“nos gastos com energia”*, sendo que nas restantes *“rubricas”* o CG tem limitações e constrangimentos de intervenção e decisão.

O CG a partir de 2008 assumiu maior protagonismo, grande representatividade e maior capacidade decisória, que a AE não tinha, em que *“era mais um órgão simbólico”*, pois antes dessa data o *“CP e o DE/CE eram os decisores máximos”* e neste AGE a importância do CG é inquestionável.

O CG como *“órgão topo da hierarquia e definidor da estratégia”* pode ter um *“papel ativo”* e até *“reivindicativo”* na assunção de uma maior autonomia, devendo *“refletir os interesses da comunidade educativa”*, em aspetos como a definição *“da rede de oferta formativa”*, principalmente nos *“cursos de natureza profissionalizante”*.

A dinâmica e envolvimento dos membros do CG no funcionamento do órgão também depende muito do estilo, relacionamento e forma de liderança do presidente, e, considera que *“tem sido um CG onde as reuniões são bem preparadas, os documentos são*

cuidadosamente tratados e chegam a tempo e horas aos conselheiros para a sua análise". Tem sido dada *"muita atenção à sua composição"* e na *"forma muito fácil de convívio"*, *"cordata e profissional"* no relacionamento do *"presidente com a direção e os restantes membros"*.

4.1.5 - Diretor – DIR

O CG ao estabelecer as *"linhas orientadoras na organização e gestão"* exerce as competências que a lei determina, mas o DIR destaca o órgão como o principal interlocutor entre a *"escola a comunidade"*, podendo nesta relação e ação que desenvolve, projetar o AGE no exterior e assumir-se como um protagonista da sua *"eficácia e eficiência"*. A natureza dos assuntos tratados nas reuniões muitas das vezes ultrapassa o previsto na lei, pois outros emergem na discussão e no esclarecimento de dúvidas, mas as decisões são maioritariamente *"aprovadas por unanimidade"* permitindo assim inferir uma grande sintonia decisória entre os membros.

É um órgão em que sobressai a sua natureza consultiva, consubstanciada nas recomendações de natureza pedagógica e orçamental dirigidas a estruturas internas da escola, *"direção, CP e professores"*, como *"a não realização de testes na última semana de aulas e nunca mais do que 3 testes por semana"*, alterações na *"estrutura do relatório do PAA"*, na forma de *"tratamento de dados pelo CP"* e *"alterações ao RI"* e na *"elaboração do orçamento"*.

O DIR também manifestou grandes preocupações na *"falta de apoio"* ao AGE que muitas vezes se sente por parte da *"tutela"*, nomeadamente na *"recuperação do pavilhão de uma escola básica"* e na *"falta de iluminação do parque exterior"* a duas escolas, sendo que nesta última foi emitido um parecer dirigido à CM a fim de se solucionar o problema.

Para que o órgão funcione e desempenhe cabalmente as suas funções plasmadas nos normativos, por vezes é necessário ultrapassar o número de reuniões que a lei

regulamenta, no entanto, os membros do CG “*são assíduos*”, apesar de considerar que na sua composição, a representatividade do corpo docente poderia ser maior.

Prevalece na comunicação entre os membros do CG um sentido de responsabilidade e de cumprimento de um dever, onde o “*diálogo e compreensão*” estão sempre presentes. Todos assumem posições consentâneas com os órgãos que representam, pois, “*ninguém assume a postura de explorar fraquezas, nem de esconder as vicissitudes*” e desta forma não se vislumbram situações que possam por em causa as decisões, “*não há como os assuntos não possam ser resolvidos da melhor maneira*”.

No entanto, o grau de intervenção nas discussões por parte dos membros representados no CG é diferente, os mais interventivos são “*os representantes dos PEE, os professores e o representante do ensino superior, não contando com o DIR*”, e os menos interventivos são “*os representantes dos assistentes técnicos operacionais e das outras entidades externas*”.

A capacidade de liderança do PCG na condução dos trabalhos e no relacionamento entre pares é também fundamental e determinante para a empatia estabelecida, pelo facto do “*PCG ser professor*”, conhecedor da realidade do AGE e com a “*mesma linguagem que o DIR*”, “*torna a praxis mais eficiente*”.

O CG, apesar das limitações nas decisões de natureza orçamental, “*dada a fiscalização que é feita pela tutela*”, interpela o DIR sobre a execução orçamental e relatório de contas de gerência através da “*apresentação do balancete relativo aos meses que antecedem as reuniões do CG*”, e na forma como as “*rubricas funcionam*” e como “*ele é gerido*”. Emergem também interpelações de cariz pedagógico, mas no que diz respeito ao PE, o CG limitou-se a “*aprová-lo*”, apesar do DIR ter feito um convite para que o CG colaborasse.

4.2. - Síntese conclusiva das narrativas e atas do CG

Da análise das narrativas e documentos referenciados sobressai que este órgão define as *“linhas estratégicas de orientação da atividade da escola, quer ao nível do planeamento e da execução por parte do DIR”*, (Entrevista DOC 1, Anexo2, p. 1). Relativamente às decisões tomadas pelo CG destacam-se as de natureza pedagógica que representam 36% do total das decisões, (Fig.5) e 31% dos assuntos discutidos, (Fig.7), nomeadamente com a aprovação, propostas de alteração e deliberação sobre os documentos estruturantes da vida da escola, *“PE, RI e PAA”*, (Entrevista, PEE, anexo 2, p. 15), *“PE, RI”*, (Entrevista, DOC 1, Anexo 2, p.1), *“PAA”*, (Entrevista, DOC 2, Anexo 2, p.8) e outros documentos de funcionalidade e organização do AGE. A representante da AUT reforça que o CG tem a capacidade de *“aprovar estrategicamente documentos (...) que intervêm no funcionamento da escola enquanto organização”*, (Entrevista, AUT, Anexo 2, p. 22).

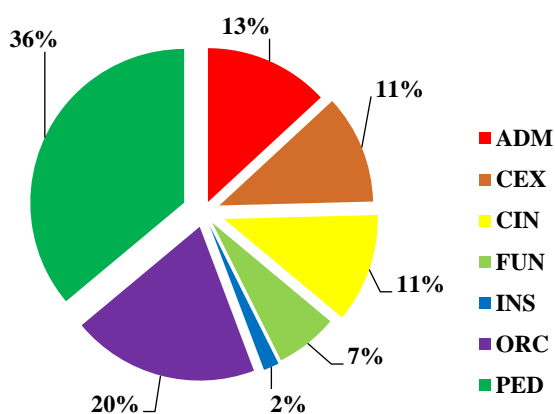


Figura 5 - Tipologia das decisões tomadas em CG

No que diz respeito à gestão orçamental/financeira o CG *“define as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento”*, (Entrevista, DOC 2, Anexo 2, p.11), (Entrevista, PEE, Anexo 2, p.15) e *“aprova”*, (Ata nº 6, Anexo 3, p.66), o *“relatório de contas de gerência”*, (Entrevista, DOC 1, Anexo 2, p.1) e (Entrevista, DOC 2, Anexo 2, p.8). Recomenda as áreas que devem ser privilegiadas na atribuição de verbas, salientando a necessidade de

apoiar os ALU mais carenciados nas atividades extracurriculares, representando as questões orçamentais aproximadamente 20%, (Fig. 5), das decisões tomadas mas apenas 8% dos assuntos discutidos, (Fig.7).

Além das competências definidas anteriormente o CG monitoriza o orçamento através da “*apresentação dos balancetes*”, (Entrevista, DOC 2, Anexo 2, p.11) e (Entrevista, PEE, Anexo 2, p.20), relativo aos meses que antecedem as reuniões do CG. O CG apesar de estar condicionado ao cumprimento dos normativos legais, tem discutido, deliberado e tomado decisões em vários domínios para além das previstas nas atribuições normativo/legais e que representam cerca de 51% do total das decisões, (Fig.6). Sobressaem, além das já mencionadas anteriormente, e fora do âmbito das competências,

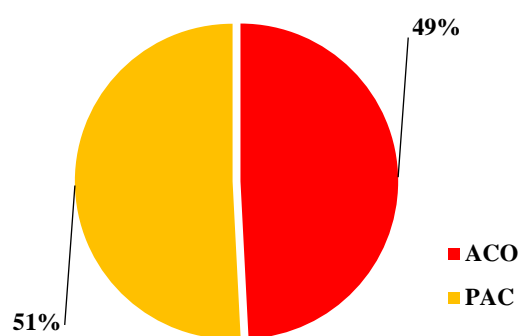


Figura 6 - Decisões tomadas de acordo e para além das competências

os assuntos de natureza administrativa que representam cerca de 19% do total, (Fig. 7). Destacam-se entre outros, todos os procedimentos relacionados com a “*avaliação da presidente da CAP*”, (Ata nº 2, Anexo 4, p.72), com o serviço e qualidade das “*refeições*”, (Ata nº 6, Anexo 4, p.67), a aprovação do “*manual de controlo interno*”, (Ata nº 2, Anexo 4, pp.76). A implementação deste manual foi uma recomendação que resultou da análise do relatório administrativo da IGEC, e que mereceu uma reflexão atinente, em que foram “*feitas algumas considerações sobre normas e procedimentos*”, (Ata nº2, Anexo 4, p.82), por parte do CG.

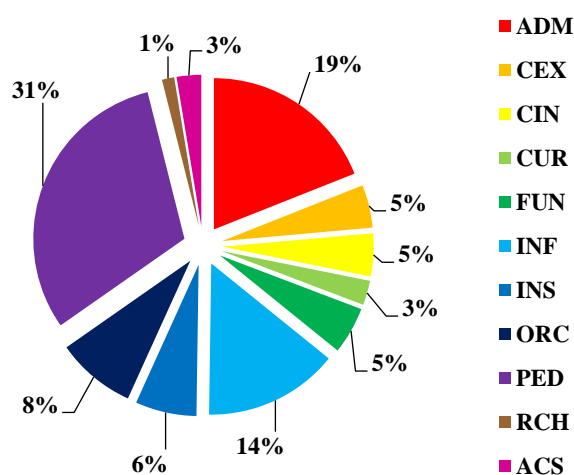


Figura 7 - Assuntos tratados nas reuniões

Em termos de composição do CG, a representatividade, (Fig.8), foi aquela que o “CG aprovou em RI”, (Entrevista, PEE, Anexo 2, p. 21), sendo por isso a correta, mas, um

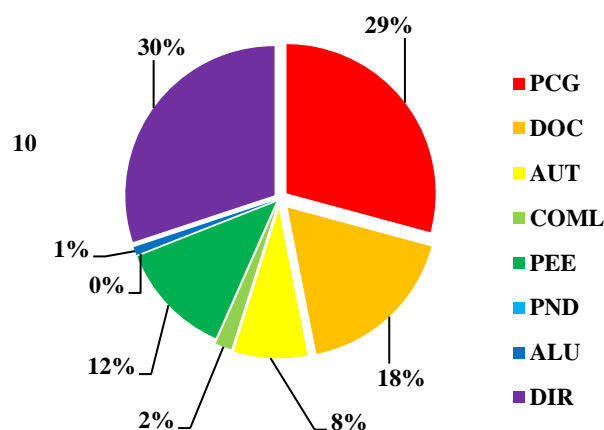


Figura 8 – Representatividade no CG

conselheiro considera que a representatividade do PD deveria ser maior, (Entrevista, COML, Anexo 2, p.35). No entanto, tal como está definida a sua composição, o CG pode beneficiar das “leituras diferentes”, (Entrevista, PEE, Anexo2, p. 19), que os órgãos externos agregam às discussões e reflexões, sendo por isso uma mais-valia para o CG. A nível de participação verifica-se uma grande heterogeneidade de acordo com a natureza das discussões.

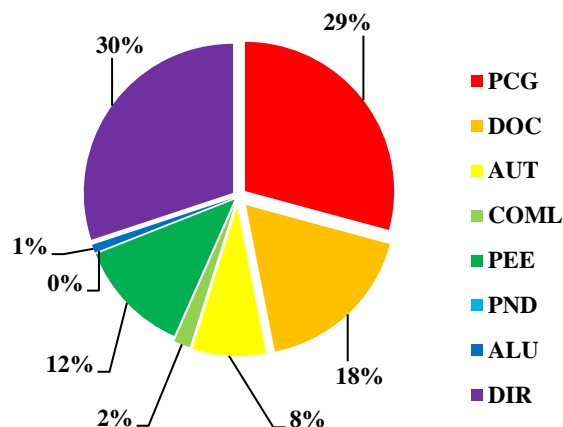


Figura 9 - Intervenções de natureza pedagógica

Quando são assuntos de índole pedagógica ou mais propriamente de “*natureza interna*”, (Entrevista, COML 2, Anexo 2, p.31), os membros mais interventivos são os professores com 18% das intervenções, (Fig.9), porque são reconhecidos como os atores privilegiados nesse domínio.

Mas ao nível da participação propriamente dita são o “PCG” com 30% e o “DIR” com 27%, (Fig.10), (Entrevista, PEE, Anexo 2, p.15), ambos professores, considerados os

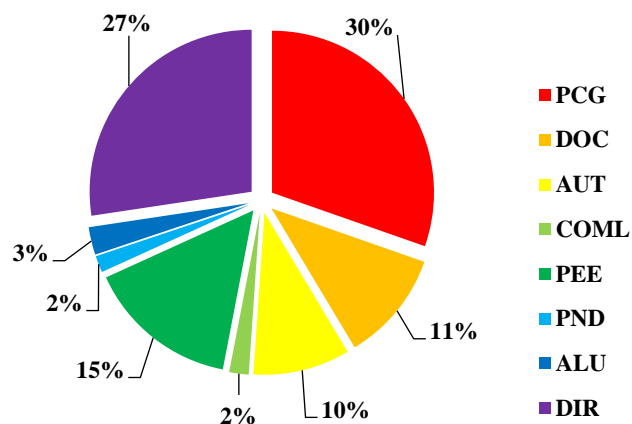


Figura 10 - Intervenções nas reuniões

atores que se destacam em intervenções pedagógicas, (Fig.9), pois o primeiro “*lidera todo o processo*”, (Entrevista, AUT, Anexo 2, p.23), e dirige as reuniões e o segundo pela prestação de “*informações*”, (Entrevista, AUT, Anexo 2, p.23), em todas as reuniões.

Os membros que menos têm participado nas discussões são o “PND”, “COML” representando apenas 2% e os “ALU” 3% das intervenções, (Fig.10), (Entrevista, DOC 1, Anexo 2, p.3), (Entrevista, DOC 2, Anexo 2, p.9) e (Entrevista, COML, Anexo 2, p.31). No entanto, em termos de representatividade no CG, os PEE são os mais interventivos com 15% do total das intervenções, (Fig.10), prevalecendo nas suas intervenções as de natureza pedagógica e administrativa com 24% e 17%, respectivamente, (Fig. 11).

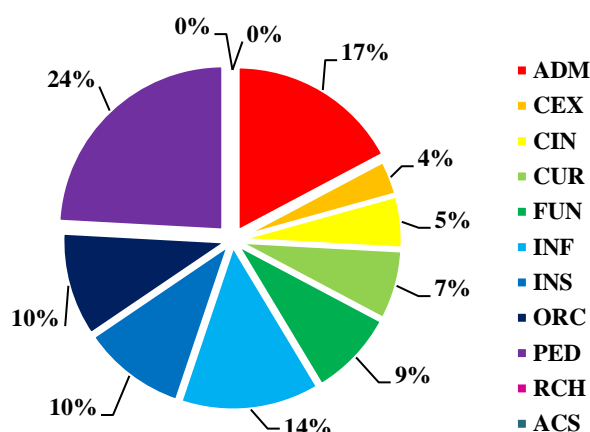


Figura 11 - Intervenções dos PEE por assunto

Apesar das intermitentes intervenções nos assuntos discutidos por parte dos diferentes grupos, pode-se concluir que todos intervêm uma vez que 97% das decisões são maioritariamente aprovadas por “*unanimidade*”, (Entrevista, COML, Anexo 2, p.32) e (Entrevista, DIR, Anexo 2, p.37), sendo as restantes 3% aprovadas por maioria, (Fig.12).

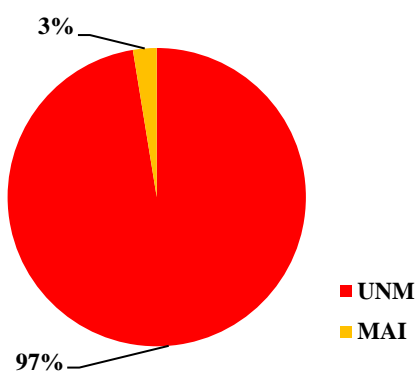


Figura 12 - Aprovação das decisões

Relativamente à natureza das decisões destacam-se as aprovações com 64%, seguidas das recomendações que representam cerca de 21% das decisões tomadas, dos pareceres, 11% e pedidos de esclarecimentos, 4%, (Fig.13).

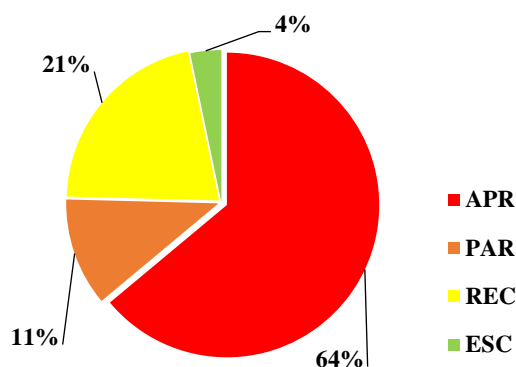


Figura 13 – Natureza das decisões

Ao nível da comunicação interna sobressaem as recomendações dirigidas ao “CP”, (Entrevista, DOC 1, Anexo 2, p.4), que tem sido um órgão interno alvo de recomendações, representando cerca de 50% do total, (Fig.14).

Essas decisões são respeitantes ao “PAA”, nomeadamente à sua “*estrutura e conteúdo*”, (Entrevista, PEE, Anexo 2, p.18), propondo “*alterações*”, (Entrevista, DOC 2, Anexo 2, p.11), ao “*modelo de organização e funcionamento das atividades*”, (Entrevista, DOC 1, Anexo 2, p.5).

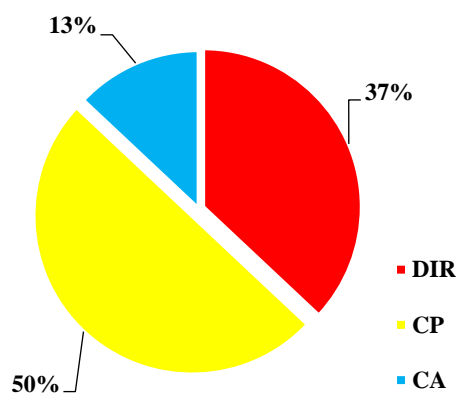


Figura 14 – Comunicação interna

Também as recomendações dirigidas ao “*DIR*”, 37%, (Fig.14), (Entrevista, DOC 1, Anexo 2, p.4), (Entrevista, DOC 2, Anexo 2, p.9) e (Entrevista, PEE, Anexo 2, p.16), abrangem vários domínios de decisão, desde assuntos de natureza pedagógica relacionados como os documentos estruturantes da vida da escola, principalmente PE, RI e PAA a assuntos de natureza funcional do AGE, orçamental e administrativo como gastos com eletricidade, refeições, apoios aos ALU carenciados, horários, ALU, matrículas, entre outros.

Na comunicação externa, as recomendações à AUT representam cerca 29%, (Fig.15), foram motivadas pelo encerramento de uma escola do 1º ciclo e “*iluminação exterior*”,

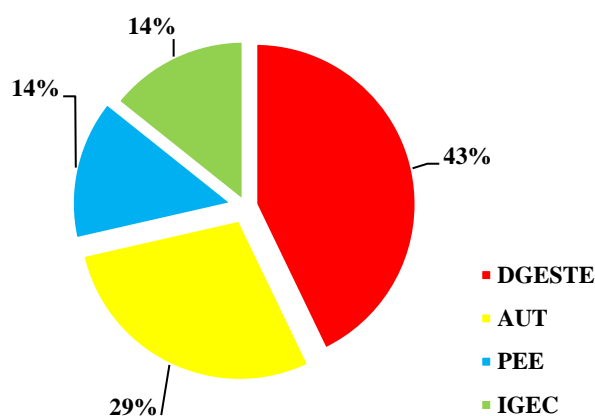


Figura 15 – Comunicação externa

(Ata nº 3, Anexo 4, p.79), (Entrevista, DOC 2, Anexo 2, p.8), (Entrevista, COML, Anexo 2, p.28), a “*duas escolas*”, (Entrevista, DOC 1, Anexo 2, p.4).

Relativamente à DGESTE-DSRA, um dos serviços desconcentrados da tutela, a comunicação a si dirigida que representa cerca de 43%, (Fig.15), teve origem aquando do “*encerramento da escola*”, (Ata nº 7, Anexo 4, p.69), do 1º ciclo e assuntos relacionados com as “*refeições*”, (Ata nº 3, Anexo nº 4, p. 65) e verbas para “*as atividades de enriquecimento curricular*”, (Ata nº 3, Anexo 4, p. 73).

A informação dirigida aos PEE, cerca de 14% teve a ver com um esclarecimento sobre um “*assunto*” de natureza pedagógica e organizacional, (Ata nº 3, Anexo 4, p.85), e à IGEC (14%) com um pedido de esclarecimento sobre a “*avaliação externa que impenderá sobre o senhor DIR*”, (Ata nº 2, Anexo 4, p.83).

Na sua ação e funcionamento o CG confronta-se com constrangimentos de natureza orçamental, pois as regras da “*contabilidade pública de tal forma rígidas e restritas que implicam poucas ou nenhuma alterações substanciais*”, (Entrevista, AUT, Anexo 2, p.26) e pela ausência de formação dos conselheiros no domínio orçamental na análise desses documentos de “*cariz muito técnico*”, (Entrevista, PEE, Anexo 2, p.19). A aprovação do relatório de contas de gerência é um “*mero ato simbólico*”, (Entrevista, DOC 2, Anexo 2, p.12) e retórico, pois uma não aprovação por parte do CG não implica quaisquer efeitos práticos. A intervenção do CG limita-se à definição das linhas orientadoras para elaboração do orçamento, mas com incidência na rubrica 123 - ODCR - que é aquela em que o “*AGE pode eventualmente gerir*”, (Entrevista, PEE, Anexo 2, p.19). A informação veiculada pelo DIR sobre este assunto é que também já se pagam “*despesas correntes com as receitas próprias*”, (Entrevista, PEE, Anexo 2, p.19). Nas restante rubricas “*não há qualquer intervenção do CG*”, (Entrevista, COML, Anexo 2, p.34).

CAPÍTULO 5 – Conclusões

O conteúdo do trabalho, agora finalizado, é o resultado de uma investigação acerca das representações e percepções que os membros do CG têm sobre as funções, decisões e funcionamento do mesmo, dos trabalhos desenvolvidos em contexto académico sobre este órgão, combinada com uma reflexão sobre a experiência profissional do investigador que se revelou uma mais-valia, permitindo a compreensão e consequente elaboração deste projeto de investigação.

A escolha quanto ao desenvolvimento da temática da direção estratégica do CG transformou-se no mote de investigação, em primeiro lugar, a partir do contexto legislativo que a instituiu. Em segundo lugar, das sucessivas interrogações que assolaram o investigador enquanto PCG ao longo dos últimos três anos e por último, sobre a natureza das decisões e a dinâmica do funcionamento do órgão num AGE.

Para o desenvolvimento deste projeto recorreu-se à investigação qualitativa, mediante recurso a entrevistas que ocuparam uma parte do tempo, exigindo um longo trabalho de organização e análise de resultados, no sentido de compreender o funcionamento do CG em todas as suas dimensões.

Da consulta e análise dos trabalhos elaborados em contexto académico sobre os conselhos gerais sobressai que estes diferem uns dos outros quer na forma como são dirigidos quer nas lógicas de ação, interesses e estratégias dos diferentes grupos que os compõem.

Neste sentido, constata-se que não há melhor ou pior maneira de dirigir o CG, sendo que a melhor maneira poderá ser diferente para cada um deles em função das suas especificidades funcionais, pois, o que funciona com um pode não funcionar com outro. Ao nível da participação, de uma forma geral todos participam nos trabalhos do CG mas são visíveis diferenças ao nível da atuação dos representantes dos diferentes corpos em função da natureza dos assuntos discutidos e com os quais mais se identificam.

Sobressaem em todos os conselhos gerais as diferentes forças e sensibilidades existentes na comunidade educativa sendo que ao nível da representatividade, a proporcionalidade de cada corpo é considerada justa e adequada, respeitando uma lógica democrática.

Muitos dos constrangimentos ao nível da participação nos conselhos gerais derivam do facto do DIR exercer o poder hierárquico sobre todos os elementos da comunidade escolar, incluindo os elementos DOC, não DOC e ALU que estão no CG, inibindo e condicionando a participação e intervenção destes membros nas discussões.

Como órgão de regulação, os elementos que compõem o CG têm consciência que não desempenha na totalidade esta importante função atribuída pelo legislador, apesar da obrigatoriedade do DIR em prestar contas ao mesmo, sendo este o órgão que o elege, que o avalia e que pode fazer cessar as suas funções.

O CG apesar de formalmente reconhecido na organização da escola, não consegue desempenhar na totalidade as funções que lhe são incumbidas como órgão definidor das políticas e orientações educativas das escolas, como previsto nos normativos, e em termos organizacionais confronta-se com o poder do DIR.

Embora a direção estratégica seja considerada uma ferramenta objetiva e direcionada para o mundo empresarial, verifica-se já a sua aplicabilidade ao nível da administração e gestão das escolas, e neste caso, consubstanciada no CG, pois é o único órgão da escola com a capacidade de integrar os diferentes aspetos da mesma, através dos instrumentos e decisões de natureza pedagógica, administrativa, financeira/orçamental, entre outras, no pressuposto de tentar garantir os melhores resultados educacionais possíveis.

A nossa investigação vem demonstrar que o CG debate-se com prescrições legais/normativas, com dinâmicas de funcionamento e enquadramento organizacional contraditórios, umas esboçando a sua natureza estratégica outras limitando ou negando o alcance estratégico do seu desempenho.

Do ponto de vista normativo/legal esta inovação de direção estratégica do CG só pode resultar das alterações legislativas em termos de mandato, das competências, da composição e representatividade do CG, consubstanciadas no DL 75/2008, relativamente à AE no DL 115-A/1998.

Ao nível do mandato os membros da AE tinham um mandato de 3 anos e os membros do CG têm um mandato de 4 anos.

Relativamente às competências do CG, estas foram reforçadas relativamente à AE, isto é, com a eleição do DIR, pronúncia sobre os critérios de organização dos horários, definição das linhas orientadoras do planeamento e execução, pelo DIR, das atividades no domínio da ação social escolar, aprovação do relatório de contas de gerência, definição dos critérios para a participação da escola em atividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas e acompanhamento da ação dos demais órgãos de administração e gestão.

No que diz respeito à composição e representatividade no CG, o número de elementos tem de ser ímpar e não superior a 21, só os ALU do ensino secundário podem ser elegíveis como também os do ensino básico recorrente e o corpo docente e não docente não pode ser superior a 50% do total de membros. Pelo contrário, na AE o número de elementos não podia ser superior a 20, só os ALU do ensino secundário poderiam ser elegíveis como também os ALU trabalhadores-estudantes do ensino básico recorrente e o corpo docente e não docente não podia ser superior a 50% do total de membros.

Quanto à natureza das decisões do CG, a investigação demonstra a sua dimensão estratégica com a aprovação de documentos estratégicos e estruturantes da vida da escola, nomeadamente o PE como o documento que consagra a orientação educativa do AGE, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o AGE se propõe cumprir a sua função educativa.

Aprova e propõe alterações ao PAA da escola que constitui o documento de planificação baseado no projeto educativo e onde são estabelecidos os objetivos e a programação das atividades da escola para cada ano letivo.

Aprova e propõe alterações ao RI como o documento que contempla um conjunto de normas internas de procedimentos que define o regime de funcionamento da escola, dos seus diversos órgãos de administração e gestão das estruturas de orientação educativa e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar.

Barroso (1992, p.30) reforça que o PE, (...) deve consubstanciar os aspetos estratégicos referenciados, pois é precisamente nestes documentos “que se definem as ambições, os fins e os objetivos, se pressupõe um diagnóstico e uma avaliação das estratégias, se exprime a decisão estratégica e as prioridades de desenvolvimento”.

Também foram alvo de discussão, reflexão e deliberação, assuntos de natureza orçamental, administrativa, curricular, equipamentos, instalações e outros que emergiram das próprias discussões, (Fig.6, p.109).

No entanto, os assuntos de natureza pedagógica, (Fig.7, p.110), foram aqueles que mais se destacaram nas reuniões do CG.

Do ponto de vista da regulação também está subjacente ao CG uma dimensão estratégica pois é o órgão privilegiado onde o DIR presta contas através de informações de natureza pedagógica, administrativa, orçamental, financeira ou outras, o que permite fiscalizar a sua ação. Neste sentido, o CG emana recomendações aos outros órgãos internos da escola, incluindo a direção, a fim de serem gizadas em termos organizacionais. É o órgão que elege o DIR, que o avalia e que pode fazer cessar as suas funções. O DIR por estar presente nas reuniões é um dos elos privilegiados na ligação entre o CG e a escola, enquanto organização.

Grande parte da ação do CG desenvolve-se no cumprimento de obrigações legais, conferindo-lhe legitimidade e controlo sobre alguns dos atores da escola, tendo em consideração que lhe são acometidas decisões de aprovação, deliberação, pronunciamento e definição de muitos e variados instrumentos e documentos de natureza funcional do AGE.

No que à representatividade e participação diz respeito, o CG ao assegurar a participação e representação da comunidade educativa na vida da escola ou AGE, inclui novas tendências na abordagem dos processos e nas relações com o meio exterior, que vêm agregar valor ao respetivo órgão o que pode permitir alcançar níveis desejados de eficácia e eficiência.

A natureza estratégica do CG também se revela pelo envolvimento dos membros na tomada de decisões, (Fig.10, p.111), pois como afirmam Dess & Lumpkin (2003, p. 9) um dos principais atributos da direção estratégica é o envolvimento e a inclusão dos stakeholders na tomada de decisões. Os grupos de interesse são aqueles que tiram proveito do sucesso de uma organização sendo que este depende da intervenção dos vários grupos e não apenas de um só.

Esta constatação é consubstanciada pelas práticas de discussão participada e pelo veredito, por votação e maioritariamente por unanimidade (Fig.12, p.112).

Apesar de sobressairem nas discussões do CG os assuntos de natureza pedagógica e a participação dos atores, não professores, em alguns casos, ser apenas presencial, todos contribuem, quer pela presença quer pela votação, para valorizar o órgão na ação política e da decisão estratégica sobre a orientação da organização.

No entanto, qualquer que seja a atitude comportamental desses membros dela resultará sempre um determinado impacto na dimensão estratégica do CG dado que todos os

membros do órgão detêm uma certa influência, até pelo simples facto de votarem as decisões. O CG constituiu assim um forte exemplo da presença de lógica democrática.

Há representatividade democrática, sendo esta considerada justa e adequada, pois reflete as diferentes forças e sensibilidades existentes na comunidade educativa, uma vez que foi o CG que a aprovou em RI e cooptou os membros da COML.

Do ponto de vista comunicacional a existência de um sistema de comunicação interna do CG permite interagir com um dos seus públicos prioritários, dirigindo recomendações e orientações funcionais e, deste modo, pode ser encarado como um fator estratégico para o sucesso do AGE. Esta comunicação interna do CG tem-se alicerçado na análise, reflexão e debate de assuntos de natureza diversa que emergem das reuniões, e que, além de valorizarem a perspetiva funcional que o órgão tem no AGE, consolidam a identidade do mesmo junto aos seus públicos.

As recomendações, (Fig.14, p.113), no que à comunicação interna diz respeito tiveram como destinatários órgãos internos da escola, nomeadamente o CA, sobre assuntos financeiros e orçamentais, o CP em assuntos pedagógicos e o DIR em todos os domínios de organização e funcionalidade do AGE, sempre precedidas de análise, reflexão e debate dos assuntos em apreço.

A comunicação externa desenvolvida pelo CG também se revestiu de algumas recomendações que tiveram por objetivo obter a receptividade e a resposta do público externo às necessidades e pretensões do AGE, nomeadamente a AUT, nas situações da iluminação exterior de duas escolas e a DGESTE-DSRA sobre a qualidade e quantidade das refeições servidas no refeitório, verbas para apoios a ALU carenciados e no caso do encerramento de uma escola do 1º ciclo, (Fig.15, p.114).

Outro aspeto que reforça a sua natureza estratégica diz respeito ao funcionamento do CG e concretamente com a liderança exercida através do seu presidente. É reconhecido que

esse êxito está associado às suas características, destacando-se as habilidades organizacionais, de determinar os pontos de intervenção eficazes, da sua atitude deliberada e propositada em alinhar a estrutura do órgão com o trabalho das pessoas no interior do mesmo, com vista a maximizar o seu desempenho e deste ponto de vista contribuir para o sucesso e imagem do AGE enquanto organização educativa.

Eacott (2010, p.58) salienta a esse respeito que “as instituições de ensino que muitas vezes operam dentro de grandes estruturas burocráticas e rígidos marcos regulatórios, o líder estratégico é capaz de ir além da conformidade cega das regras para aprovar estratégias de liderança”, como acontece com o CG onde são discutidos outros assuntos e tomadas decisões além das competências elencadas nos normativos.

Através de um sentido do espaço social e um forte espírito nas características temporais das ações, o bom jogador é aquele que é capaz de "tomar a liberdade de retirar o que é essencial numa regra oficial, mas, ao mesmo tempo garantir todos os pressupostos com que a regra foi elaborada”, Lamaison & Bourdieu (1986, p.113).

A investigação também veio demonstrar que o CG ainda enfrenta constrangimentos ou limitações como órgão de direção estratégica, porque na análise da gestão e administração escolar sobressaem características burocráticas que decorrem do facto da gestão e administração escolar estar condicionada ao cumprimento dos normativos legais e ao controlo da administração central.

Nos processos organizativos e funcionais podem ocorrer efeitos e eventos indesejados, isto é, riscos, que muitas vezes constituem obstáculos à concretização dos objetivos e ação inerente ao CG em termos de eficácia e eficiência.

A reforçar as limitações com que o CG se confronta no atual quadro normativo/legal, Barroso (2008, p.6), salienta que as competências atribuídas ao órgão são na sua opinião

“(…) compatíveis com os poderes e funções que este conselho deve ter na orientação geral da missão estratégica da escola e como primeiro destinatário de um sistema interno de avaliação e análise da organização e dos seus resultados ”.

Salienta-se a este respeito a monitorização da gestão orçamental feita pelo CG, pois, a sua eficácia em termos estratégicos é colocada em causa porque as recomendações dimanadas ao CA só poderão surtir algum efeito prático no Orçamento de Dotação com Compensação em Receita - ODCR – fonte de financiamento 123 (comumente conhecida por receitas próprias), uma vez que ao nível das outras fontes de financiamento e rubricas o CG não tem intervenção.

Outra limitação do CG prende-se com a aprovação do relatório de contas de gerência no ano subsequente ao da sua implementação. As contas de gerência elaboradas pelo CA reportam-se sempre a um ano civil e espelham as receitas e gastos ao longo do mesmo.

A natureza da decisão do CG de aprovação do referido relatório reveste-se dum ato simbólico e de um formalismo legal, porque uma decisão contrária não tem qualquer efeito prático nem qualquer tipo de consequência.

Ao nível da participação, os atores não professores são, nalguns casos, mais passivos e espetadores presenciais, excetuando-se os PEE, como se observa, (Fig.10, p.111), com intervenções em todos os domínios da vida do AGE. Nas decisões de natureza pedagógica, sobressaem os DOC, (Fig.9, p.111), como os atores privilegiados nesse domínio e aqueles a quem lhes é reconhecido um maior e melhor conhecimento das questões internas.

O simples facto da legislação garantir uma minoria no CG dos corpos representativos do corpo docente, (Fig.8, p.110), por si só não assegura uma efetiva, sistemática e contínua participação/intervenção dos restantes membros no órgão, como foi atrás referido o que

significa que da análise da micropolítica gerada no CG, a participação formal não é conseguida apenas pela representatividade.

Eventuais lacunas ao nível de um conhecimento mais profundo sobre algumas das especificidades do contexto escolar ao nível pedagógico, organizativo, legislativo, ou outro, fazem com que muitas vezes os representantes não DOC, da COML e dos ALU adotem a atitude mais passiva, no que respeita ao seu envolvimento e participação no referido órgão.

A comunidade educativa representada no CG do AGE apesar de lhe reconhecer capacidade reguladora como previsto nas competências do DL 137/2012, sublinha que não desempenha cabalmente essa função. Pois, além de se confrontar com o peso de uma administração burocrática e centralizadora e de ser o DIR o principal interlocutor entre a escola e o exterior, também lhe falta maior autonomia.

O CG também funciona como um órgão para conferir uma certa legitimidade *a posteriori*, de decisões e regras produzidas quer interna quer externamente. Por exemplo, foram aprovadas recomendações pelo CG sobre matérias de natureza orçamental e curricular que depois não tiveram nenhuma intervenção do órgão e nem assumiu qualquer controlo, tornando assim estas decisões meramente formais, simbólicas e retóricas.

Também ao nível da alocação de recursos, principalmente humanos, e no que diz respeito aos assistentes operacionais em falta no AGE, o CG pronunciou-se apenas para legitimar o DIR nas diligências a fazer junto das entidades responsáveis, AUT e DGESTE-DSRA. Demonstra-se assim que o CG revela ainda dificuldades em desenvolver na sua plenitude a sua dimensão estratégica, pois ainda persiste uma cultura de dependência face à tutela que continua a impor normas e procedimentos que se traduzem em contextos pouco favoráveis de autonomia, apesar do poder formal que o CG detém.

Relativamente às possibilidades do CG se assumir no seu todo como um órgão de direção estratégica há ainda um longo caminho a percorrer, no entanto, é necessário um novo paradigma, tanto no que diz respeito à cultura de participação no interior das organizações como em relação às mudanças que ocorrem à sua volta e à tomada de decisão com as quais as organizações se vêm confrontadas no mundo global do séc. XXI.

Neste sentido, por forma a potenciar ao máximo o funcionamento deste órgão e obter maiores benefícios para o AGE, é fundamental que funcione bem e que cumpra da melhor forma as suas atribuições e competências. Para tal, é necessário que os representantes dos diferentes corpos tenham um conhecimento sobre os diferentes assuntos debatidos e deste modo contribuam na análise e reflexão dos mesmos. Para que se concretize esse desiderato, será desejável e fundamental o desenvolvimento de um plano de formação para os membros do CG em determinadas temáticas.

A par do plano de formação, o PCG poderá também assumir um papel relevante de liderança ao nível da sensibilização e da divulgação da diferente informação entre alguns dos seus membros, nomeadamente, PND, ALU e alguns membros da COML, por forma a criar condições de maior participação nas discussões e nas reflexões.

A análise dos resultados da investigação permitiram também constatar que os representantes dos ALU, PND e COML cooperam e envolvem-se menos nas discussões, tornando-se assim imperativo melhorar o seu grau de participação, quer pela motivação quer pela formação e informação, sobre o importante papel que lhes é atribuído pelos normativos.

Constatamos que no modelo de gestão e administração das escolas o CG configura, no geral, uma realidade consensual entre os agentes educativos e que, em particular, a sua composição, representatividade, decisões tomadas e atribuições a si conferidas, torna o órgão no elo forte na cadeia de poder e decisão no interior de uma escola ou AGE.

Apesar de algumas vicissitudes formais e funcionais, o CG é o órgão de topo na hierarquia da administração e gestão da escola, reconhecido pelos seus membros, consubstanciando a sua autoridade face aos demais, quer pelas competências normativo/legais quer pela sua ação no interior da escola.

O reconhecimento da importância do CG como órgão de direção estratégica tem tendência a aumentar, na medida em que aumenta o nível de exigência e da sua responsabilização no AGE e no exterior. A fim de acompanhar o ritmo acelerado das transformações no ambiente e organizações educativas, só através de maior autonomia, as escolas terão mais possibilidades de se organizarem e decidir de acordo com os seus interesses e desejos, enquanto instituições prestadoras de serviço público de educação.

Uma vez terminada a investigação, apesar do CG estar legalmente definido debate-se com contradições no atual quadro normativo. Na sua ação, algumas vezes, emergem constrangimentos de natureza diversa que lhe negam o seu alcance estratégico, enquanto noutras manifesta-se a sua natureza estratégica. É nesta dicotomia de limites e possibilidades que aqui ficam algumas sugestões para futuras temáticas de investigação que possam de algum modo responder à assunção do CG como órgão de direção estratégica.

Dinâmica, processos e estratégias que o CG deverá assumir, para desempenhar cabalmente uma direção estratégica.

A lógica representativa e a lógica participativa: dilemas, contradições e desafios no CG.

Quais as lógicas de ação de um AGE, que condicionam o desenvolvimento de uma estratégia organizacional por parte do CG.

Referências Bibliográficas

- ABRAHAM, S. (2012). *Strategic planning: a practical guide for competitive success*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- ADÓNIS, M. M. E. R. L. (2012). *Relações de poder nos agrupamentos de escolas: percepções e dinâmicas-conselho geral vs diretor*. (Dissertação de mestrado). Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Universidade Técnica de Lisboa.
- AFONSO, A. (2010). *O conselho geral transitório num agrupamento de escolas: uma odisseia sem espaço*. (Dissertação de mestrado). Braga: Instituto de Educação - Universidade do Minho.
- AFONSO, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- AFONSO, N. & BARROSO, J. (2011). *Políticas educativas: mobilização de conhecimento e modos de regulação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- ALMEIDA, M.I.R.D., TEIXEIRA, M.L.M. & MARTINELLI, D.P. (1993). Por que administrar estrategicamente recursos humanos? *Revista de Administração de Empresas*, 33 (2), 12-24.
- AMADO, J., COSTA, A. P., & CRUSOÉ, N. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Revista Referência*, 5, 53-63.
- ANDREWS, K. (1980). *The concept of corporate strategy*, (2ª ed). Dow-Jones Irwin.
- ANSOFF, I. (1997). *La dirección estratégica en la práctica empresarial*. México: Addison Wesley.
- AZEVEDO, J. (2007). A autonomia das escolas e a regulação sociocomunitária da educação, *Encontros dos Jerónimos - Estado garantia: o estado do séc. XXI?* Lisboa. Repositório da Universidade Católica.
- BARDIN, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARROSO, J. (1992). Fazer da escola um projecto. *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa, 17-55.

BARROSO, J. (2000), Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. In J. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp.165-183). Aveiro:Editorial da Universidade de Aveiro.

BARROSO, J. (2001). *Relatório global da primeira fase do programa de avaliação externa*. Lisboa: Centro de Estudos da Escola, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

BARROSO, J. (2004). Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças da formação. In Barbosa, R. L. L. (Org.), *Trajetórias e perspectivas da formação de professores* (pp. 49-60). São Paulo: UNESP.

BARROSO, J. (2005a). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, 26, (92), 725-751.

Acedido em janeiro de 2017 em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>

BARROSO, J. (2005b). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta, 63-141.

BARROSO, J. & VISEU, S. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa. Educa/Unidade I&D de Ciências de Educação.

BARROSO, J. (2008). Parecer ao projecto de DL 771/2007/ME. *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*". Retirado de

[file:///C:/Users/Nelson/Downloads/Jo%C3%A3o%20Barroso%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Nelson/Downloads/Jo%C3%A3o%20Barroso%20(3).pdf)

- BARTHOLOMEW, K., HENDERSON, A.J. & MÁRCIA, J.E. (2000). Coding semistructured interviews in social psychology research. In H.T. Reis & C.M. Judd (orgs.), *Handbook of research methods in social and personality psychology* (pp 286-312). UK: Cambridge University Press.
- BAUBY, P. L. (2002). Europe des services publics: entre libéralisation, modernisation, régulation, évaluation. *Politique et management public*, 20 (1), 15-30.
- BENTO, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, 64, 40-43.
- BOGDAN, R.C. & BIKLEN, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOLÃO-RODRÍGUEZ, Y., ALFONSO-ROBAINA, D., PÉREZ BARNÉS, A. & ÁRIAS-PÉREZ, M. (2014). Modelo de dirección estratégica basado en la administración de riesgos. *Ingeniería Industrial*, 35 (3), 344-357.
- BONILLA, L.B. (2003). *Dirección estratégica para organizaciones inteligentes*. San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- BOURDIEU, P. (1993). *La misère du monde*. Paris. Seuil.
- BRESLER, L. & STAKE, R. (1992). Qualitative research methodology in music education. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning* (pp. 75-90). New York: Mcmillan.
- BRESLER, L. (2000). Metodologias qualitativas de investigação em educação musical. *Revista Música, Psicologia e Educação*. Porto, 2, 5-30.
- CAMACHO, M.M. (2002). Direccionamiento estratégico: análisis de una herramienta poderosa. *Revista Vía Salud*, 21 (2), 6-12.

- CASTRO, A.A. (2010). Direccionamiento estratégico y crecimiento empresarial: algunas reflexiones en torno a su relación. *Pensamiento e Gestión*, 28, 85-106.
- CHANDLER, A. D. (1990). *Strategy and structure: chapters in the history of the industrial enterprise*, 120, MIT press.
- COYNE, K. & SUBRAMANIAM, S. (1996). Bringing discipline to strategy. *The mckinsey quarterly*, 4, 61-70.
- CORTÉS, E.C. & RAMÓN, D.Q. (2001). La dirección estratégica de la internacionalización de la empresa: propuesta de un marco teórico integrador. *Información Comercial Española, ICE: Revista de Economía*, 794, 37-60.
- COUTINHO, C.P. & CHAVES, J.H. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), CIED: Universidade do Minho, 221-243.
- COUTINHO, C.P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12 (1).
- CRESWELL, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (3rd ed). Sage Publications.
- CROZIER, M. & THOENIG, JEAN-CLAUDE. (1975). La régulation des systèmes organisés complexes. Le cas du système de décision politico-administratif local en France. In *Revue Française de Sociologie* (pp. 3-32), 16-1.
- CUSTÓDIO, A. P. D. L. (2012). *Representatividade e participação dos PEE no conselho geral de um agrupamento de escolas: potencialidades e constrangimentos*. (Dissertação de mestrado). Lisboa:Univerisidade Lusófona.
- DAVID, F. (2003). *Conceptos de administración estratégica*. Pearson Educación.
- DAVIES, B. (2004). Developing the strategically focused school. In *School leadership and management* (pp. 11-28), 24(1).

DAVIES, B. & DAVIES, B. J. (2004). Strategic leadership. In *School leadership and management* (pp. 12-36), 24 (1).

DAVIES, B., & DAVIES, B. J. (2005). Strategic leadership reconsidered. In *Leadership and policy in schools* (pp. 241-260), 4 (3).

DEL AMO FERNÁNDEZ, F. (2005). Dirección estratégica: un necesario cambio de estilo. *Anuario jurídico y económico escurialense*, (38), 565-582.

DELVAUX, B. (2007). Public action, or studying complexity. Bruxelas: Know & Pol: *Knowledge and policy in education and health sectors*.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y.S. (2000). The discipline and practice of qualitative research. In *Handbook of qualitative research* (pp. 1-28). Califórnia. Sage, 2.

DESS, G.G. & LUMPKIN, G.T. (2003). *Dirección estratégica: creando ventajas competitivas*. Madrid, España: MCGraw-Hill Interamericana.

DIAS, M.O. (2009). *O vocabulário do desenho de investigação: a lógica do processo em ciências sociais*. Viseu: Psicosoma.

DOOLEY, L. M. (2002). Case study research and theory building. *Advances in developing human resources*, 4 (3), 335-354.

DUARTE, J.B. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. In *Revista Lusófona de Educação* (pp. 113-132), 11.

DUARTE, S. & CALDERÓN, J. (2007). Colaboración en la dirección estratégica: cómo la gerencia moderna logra el éxito organizacional. *Gestión y Estrategia*, 32, 11-20.

DUBAR, C. & REYNAUD, JEAN-DANIEL. (1990). Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale. In *Française de Sociologie* (pp.646-649), 31-4.

Retirado de http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035_2969_1990_num_31_4_2721

- DUFFY, B. (2004). Análise de dados documentais. In J. Bell, *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* (pp. 101-115). Lisboa: Gradiva.
- DUTERCQ, Y. & VAN ZANTEN, A. (2001). Présentation: l'évolution des modes régulations de l'action publique en éducation. *Education et Sociétés*, (2), 5-10.
- EACOTT, S. (2007). *Strategy and the practising educational leader*. Nova. The University of Newcastle's Digital Repository.
- EACOTT, S. (2008). Strategy in educational leadership: in search of unity. *Journal of Educational Administration*, 46 (3), 353-375.
- EL-HOUT, M. S. (1994). Strategic planning for educational system: necessity and methodology. *Journal of Educational Planning and Administration*, 8 (1), 47- 62.
- FERNANDES, A. C. G. (2011). *As relações de poder na escola pública: dos normativos aos discursos organizacionais*. (Dissertação de mestrado). Braga: Instituto de Educação - Universidade do Minho.
- FERNANDES, M.F. P. (2011) - *Centros e periferias de um agrupamento por inventar: narrativas de um conselho geral transitório*. (Dissertação de mestrado). Lisboa: Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.
- FIDLER, B. (1996). *Strategic planning for school improvement*. Pitman, London.
- FLICK, U. F. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FONTANA, A. & FREY, J. (1994). The art of science. In N. Denzin & Y. Lincoln, *The handbook of qualitative research* (pp. 361-376). Sage.
- FORGUS, R.H. (1971). *Percepção: o processo básico do desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Herder.

- FRASER, M.T.D. & GONDIM, S.M. G. (2004). Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia*, 14 (28), 139-152. Retirado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200004>
- GIL, A. C. (1989). *Métodos e técnicas de pesquisa social social*. (2ª ed). São Paulo: Editora Atlas.
- GODOY, A. S. (1995a). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 35, (3), 20-29.
- GODOY, A.S. (1995b). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 35 (2), 57-63.
- GÓMEZ, J. A. C., DE FREITAS, O. M. P. & CALLEJAS, G. V. (2007). *Educação e desenvolvimento comunitário local: perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Profedições.
- GOODSTEIN, L.D., NOLAN, T.M. & PFEIFFER, J.W. (1998). *Planeación estratégica aplicada*. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill.
- GRANT, R. M. (2005). *Contemporary strategy analysis*. Blackwell Publishing, Oxford.
- GRUNIG, R. & KUHN, R. (2004). *Planifier la stratégie: un procédé pour les projets de planification stratégique* (17). PPUR presses polytechniques.
- GUERRA, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. (1ª ed). Principia Editora. Estoril.
- HARRISON, J.S. & JOHN, C.H.S. (2002). *Fundamentos de la dirección estratégica*. Editorial Paraninfo.
- IRELAND, R.D., HOSKISSON, R.E. & HITT, M.A., (2014). *Strategic management: concepts: competitiveness and globalization*. New Delhi: Cengage Learning.
- JOHNSON, G. & SCHOLLES K. (2001). *Dirección estratégica*. (5ª ed.). Madrid: Prentice Hall.

- JONES, A. (1987). *Leadership for tomorrow's schools*. Basil Blackwell, Oxford.
- JUSTINO, D. & BATISTA, S. (2013). Redes de escolas e modos de regulação do sistema educativo. *Educação, temas e problemas*. A escola em análise: olhares sociopolíticos e organizacionais, 6 (12-13), 41-60.
- LAMAISON, P. (1986). From rules to strategies: an interview with Pierre Bourdieu. *Cultural Anthropology*, 1(1), 110-120.
- LEHMANN-ORTEGA, L., LE ROY, F., GARRETTE, B. & DUSSAUGE, P. (2016). *Strategor: Toute la stratégie d'entreprise*. (7e ed). Dunod.
- LEMIRE, L., CHAREST, É., MARTEL, G. & LARIVIÈRE, J. (2011). *La planification stratégique des ressources humaines*. PUQ.
- LIMA, L.C. (2011), Administração escolar: estudos. *Coleção educação e formação*. Porto: Porto Editora, 76-79.
- LINDINHO, C. G. (2003). *Os poderes na escola: análise das relações de poder da AE e do conselho executivo*. (Dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação e Psicologia.
- LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Editora Pedagógica e Universitária.
- MARCHESNAY, M. (1993). *Management stratégique*. Paris: Eyrolles.
- MARIN, A.A. (2008). Pesquisa em educação ambiental e percepção ambiental. Em *educação ambiental* (pp. 203-222), 3(1).
- MARKIDES, C. C. (1999). A dynamic view of strategy. *Sloan Management Review*, 40 (3), 55-63.
- MAROY, C. & DUPRIEZ, V. (2000). La régulation dans les systèmes scolaires: Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. *Revue Française de Pédagogie*, (130), 73-87. Retirado de <http://www.jstor.org/stable/41201545>

- MAROY, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systems d'enseignement en Europe? *Sociologie et Sociétés*, 40 (1), 31-55.
- MEIRINHOS, M. & OSÓRIO, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Revista Eduser*, 2 (2), 49-65.
- MELLAZO, G.C. (2005). A percepção ambiental e educação ambiental: uma reflexão sobre as relações interpessoais e ambientais no espaço urbano. *Olhares & trilhas*. Uberlândia, (6), 45-51.
- MILES, M.B., & HUBERMAN, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2th ed). London. Sage.
- MINTZBERG, H. & QUINN, J. B. (1993). *El proceso estratégico: conceptos, contextos y casos*. México. Prentice Hall Hispanoamericana.
- MINTZBERG, H. (1994). *The rise and fall of strategic planning*. Basic Books.
- MINTZBERG, H. & QUINN, J. B. (2001). *O processo da estratégia*. (3ª ed). Porto Alegre: Bookman.
- MONTOYA RESTREPO, I. A. (2009). La formación de la estrategia. In Mintzberg, y las posibilidades de su aportación para el futuro. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: investigación y reflexión*, 17 (2), 23-44.
- MORIN, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. (2ª ed). São Paulo: Editora Cortez.
- MORSE, J.M., BARRETT, M., MAYAN, M., OLSON, K. & SPIERS, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International journal of qualitative methods*, 1 (2), 13-22.
- NUNES, G. R. (2013). *O conselho geral e a "comunidade educativa": estudo de caso num agrupamento de escolas*. (Dissertação de mestrado). Braga: Instituto de Educação - Universidade do Minho.

- OLSEN, E. (2011). *Strategic planning for dummies*. John Wiley & Sons.
- OHMAE, K. (1983). *La mente del estratega*, México, McGraw-Hill Interamericana.
- PATTON, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. (2^a ed). Newbury Park: Sage Publications.
- PENNA, A.G. (1982). *Percepção e realidade: introdução ao estudo da atividade perceptiva*. (3^a ed). São Paulo: Mercurio Star.
- PONTE, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3, (1), 3-17.
- PONTE, J.P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 105-132.
- PORTER, M. E. (1980). *Competitive strategy: techniques for analyzing industries and competitors*. Simon and Schuster.
- PORTER, M.E. (1996). What is a strategy? In *Harvard business review* (pp. 61-78) (November-December).
- PRAHALAD, C. K. & OOSTERVELD, J. P. (1999). Transforming internal governance: the challenge for multinationals. *Sloan Management Review*, 40 (3), 31-39.
- QUINN, J. B. (1980). Strategy for Change. In H. Mintzberg., J. B. Quinn., Ghoshal, Sumantra, 1998, *The strategy process* (pp. 5-13). Hall Europe. Reino Unido.
- QUIVY, R. & VAN CAMPENHOUDT. L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa. Gradiva.
- RAMOS, A. (2005). *Crianças, tecnologias e aprendizagem: contributo para uma teoria substantiva*. Braga, Portugal. Tese de Doutoramento. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- REYNAUD, J. D. (1988). Les régulations dans les organisations: régulation de contrôle et régulation autonome. *Revue Française de Sociologie*, 5-18.

- RIBEIRO, L.M. (2003). O papel das representações sociais na educação ambiental. *Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica*. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro.
- RONDA PUPO, G.A. & MARCANÉ LASERRA, J.Á. (2004). De la estrategia a la dirección estratégica: modelo de dirección estratégica integrada. Acercamiento a la complementación de los niveles estratégico, táctico y operativo. Primera parte. *Ciencias de la información*, 35(1), 3-18.
- RODRIGUES, A. A. S. A. L. (2013). *A autonomia e a nova gestão escolar*. (Tese de doutoramento). Braga: Instituto de Educação - Universidade do Minho.
- SANYAL, B. AND MARTIN, M. (1992). *Improving managerial effectiveness in universities: the use of strategic management*, UNESCO, IIEP, Paris.
- STAKE, R.E. (1994). Case studies. In N. K. Denzin., & Y, S, Lincoln. (eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Thousand Oaks: Sage Publications.
- STAKE, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- STAKE, R.E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin., & Y, S, Lincoln. (eds.), *The sage handebook of qualitative research* (pp. 443-466).London: Sage Publications.
- STAKE, R.E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STAKE, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- TEIXEIRA, L.F.G. (2012). *Conselho geral*. (Dissertação de mestrado). Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.
- THOMPSON, JR., A. A. & STRICKLAND III, A. J. (1995). *Strategic management: concepts and cases*. Richard Irwin, E.U.A.

TREGOE, B. B. & ZIMMERMAN, J. W. (1980). *Top management strategy: what it is and how to make it work*. Simon and Schuster.

TUAN, Y. FU. (1980). *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. Editora Difel: São Paulo.

VALA, J. (2001). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J.M. Pinto. (orgs.), *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

WATSON, G., & CROSSLEY, M. (2001). Beyond the rational the strategic management process, cultural change and post-incorporation further education. *Educational management and administration*, 29 (1), 113 -125.

WILSON, I. (1997). Focusing our organizations on the future: turning intelligence into action'. *On the horizon*, 5 (3), 1-6.

WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona. Paidós.

YIN, R.K. (1993). *Applications of case study research*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.

YIN, R.K. (1994). *Case study research: design and methods*. (2ª ed). New York: Sage.

YIN, R.K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (2ª ed).São Paulo: Bookman.

Legislação consultada

- DL 769-A/76, de 23 de outubro de 1976
- DL 43/89, de 3 de fevereiro de 1989
- DL 115-A/98, de 4 de maio de 1998
- DL 75/2008, de 22 de abril de 2008
- DL 137/2012, de 2 de julho de 2012
- Portaria 266/2012, de 30 de agosto de 2012

ANEXOS

ANEXO 1- Protocolo/ guião das entrevistas

Entrevistado(a):
Função:
Organização/ Estabelecimento:

- 1- A gravação recolhida destina-se exclusivamente à recolha de dados para elaboração do trabalho científico identificado neste documento, no contexto dos objetivos referenciados.
- 2- Após a recolha e posterior leitura pelos entrevistados a gravação será destruída.
- 3- Será mantido o anonimato da organização educativa em estudo, sendo os atores identificados pela função que exercem, de acordo com o referido na presente entrevista.

Data: ____ / ____ / 2016

Entrevistador: _____

Entrevistado(a): _____

Tema de investigação

Objeto: Natureza, limites e possibilidades de direção estratégica de um CG (DL 75/2008 e DL 137/2012)

1 - Caraterização da entrevista

a) Entrevista semidiretiva.

b) Duração: 19 a 35 minutos de discurso oral.

c) Local: Escola Secundária, CM e Instituto Politécnico.

2 - Objetivos da entrevista

- Obter informações sobre as representações dos indivíduos (expetativas, opiniões, perceções);
- Analisar e interpretar o sentido que os atores atribuem aos acontecimentos/situações com que se confrontam na dinâmica de funcionamento do CG;
- Analisar os diversos pontos de vista presentes sobre a importância do CG, o sistema de comunicação do CG, o funcionamento do CG e a natureza das decisões do CG;

3 - Guião da entrevista

TÓPICOS	QUESTÕES	OBJETIVOS
Tomadas de decisão do CG	Quais considera serem as principais competências do CG? Os assuntos que o CG tem discutido, correspondem a essas competências? (Se sim, quais, se não, quais e porquê? O CG tem tido um papel mais consultivo ou deliberativo? Que tipo de decisões tem tomado? Quais as áreas de decisão mais frequentes? Quais os principais assuntos discutidos? O CG debate o PE ou limita-se a aprová-lo? Alguma vez no CG foi proposta alguma alteração ao PE. Se sim, de que natureza? Que decisões toma o CG no âmbito do RI? Que decisões toma o CG no âmbito do PAA? Que decisões toma o CG relativamente ao orçamento? Que tipos de assuntos emergiram das recomendações que foram dirigidas pelo CG?	Perceber a natureza das decisões tomadas pelo CG

	<p>Como é que o CG monitoriza o definido nas linhas orientadoras do orçamento?</p> <p>De que modo o CG acompanha a execução orçamental?</p> <p>Alguma vez o CG questionou o relatório de contas de gerência?</p> <p>Destaque as ações/decisões que mais valorizam o CG no AGE.</p>	
Funcionamento do CG	<p>Os membros do CG são assíduos? (Se não, quais e eventuais motivos?)</p> <p>Todos os membros do CG intervêm habitualmente nas reuniões?</p> <p>Quais os membros do CG que mais e menos intervêm na discussão?</p> <p>Como são resolvidas as decisões?</p> <p>Que tipo de controlo o CG exerce sobre a execução dessas ações/decisões?</p> <p>Quem propôs as recomendações dirigidas pelo CG?</p> <p>Quantas reuniões anuais, realiza o CG?</p> <p>São suficientes?</p> <p>As condições de funcionamento do CG são adequadas às suas funções? Se não são, quais seriam adequadas?</p> <p>Alteraria alguma coisa na composição do CG?</p> <p>Se sim, o quê?</p> <p>Alteraria alguma coisa no funcionamento do CG? Se sim, o quê?</p> <p>O CG é necessário? Justifique.</p>	<p>Perceber a importância da representatividade e contributo dos conselheiros, no funcionamento e nas decisões tomadas em CG.</p>
Comunicação do CG	<p>Recorda se houve recomendações produzidas pelo CG?</p> <p>Quantas recomendações foram dirigidas pelo CG?</p>	<p>Perceber a forma, o conteúdo e destinatários na</p>

	<p>A que órgãos foram dirigidas?</p> <p>Qual a natureza do relacionamento entre o CG e a comunidade?</p> <p>Que tipo de relacionamento existe entre o CG e o DIR do AGE?</p> <p>Que tipos de assuntos lhe são dirigidos?</p> <p>De que forma lhe são dirigidos?</p> <p>Como são resolvidos esses assuntos?</p> <p>Que importância tem o CG na dinâmica do AGE?</p> <p>Como são implementadas as ações/decisões do CG?</p>	<p>comunicação</p> <p>interna e externa</p> <p>do CG</p>
--	---	---

ANEXO 2 – As entrevistas (integral)

ENTREVISTA - Representante do PD (DOC 1)

Data - 7/12/2016

Local - Escola Secundária

Duração - 34 minutos e 25 segundos

1. Quais considera serem as principais competências do CG?

Tendo em consideração que é um órgão de direção estratégica que assegura a representatividade e participação de toda a comunidade educativa, (pois a escola é uma instituição social ao serviço da comunidade) este órgão tem como principal função a definição das linhas estratégicas de orientação da atividade da escola, quer ao nível do planeamento e da execução por parte do DIR. Penso que não é por acaso que os verbos que surgem no diploma (DL 137/2012) são: 6x aprova – 3x define.

2. Os assuntos que o CG tem discutido, correspondem a essas competências? (Se sim, quais, se não, quais e porquê?)

Sim, aprovar o PE, aprovar o RI, analisar e apreciar o relatório final de execução do PAA, definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento, definir as linhas no planeamento e execução pelo DIR das atividades no domínio da ação social, aprovar o relatório de contas de gerência, apreciar os processos de autoavaliação em que houve divulgação, pronunciar-se sobre os critérios de organização dos horários, definir os critérios para a participação da escola em atividades, pedagógicas, científicas e culturais, acompanhamento da ação dos demais órgãos, dirigir recomendações, participar na avaliação do DIR, decidir os recursos que lhe são dirigidos e aprovar o mapa de férias do DIR.

Não acompanha a avaliação PE por falta de tempo no levantamento dos dados para análise, como também no relacionamento com a comunidade educativa.

3. O CG tem tido um papel mais consultivo ou deliberativo?

Numa perspectiva global pesa mais a função deliberativa. No entanto esta função é transformada em consultiva aquando no momento da ação por parte do DIR ou dos outros órgãos. No fundo e em meu entender, quando o órgão aprova algo, está a deliberar que a tomada decisão é aquela e não outra, mas na verdade quem executa nem sempre executa assim. Também é verdade que o conceito do “consultar” e do “deliberar” são muito filantropos na educação, porque na essência quem delibera em primeira instância é o ME quando emana a legislação (avulsa, pouco articulada) o CG limita-se a verificar se a proposta por parte do DIR segue os preceitos legais, se essa proposta está estruturada de acordo com as necessidades locais e se os conteúdos de que foi “recheada” essa estrutura vão dar resposta às necessidades da nossa realidade educativa (aos ALU). É nesta parte final que a encruzilhada surge, porque os que têm que deliberar, deliberam muitas vezes com base no voto de confiança. Assim, na sequência da questão que levantei logo no início da pergunta, a assunção do ato por parte do CG tem uma carga maior de consultivo do que deliberativo.

4. Que tipo de decisões tem tomado? Quais as áreas de decisão mais frequentes?

As decisões que tem tomado têm sido consentâneas com a forma e conteúdo das matérias em análise nas reuniões. As mais frequentes recaem essencialmente sobre anomalias de funcionamento, especialmente referentes a ALU (apoios monetários e pedagógicos aos ALU, bar, refeitório, matrículas, constituição de turmas, ALU/professores) e aprovação de regras processuais desse funcionamento (RI, Conta gerência, PAA, Horários, gestão dos recursos humanos, instalações, pavilhão de uma escola básica).

5. Quais os principais assuntos discutidos?

Foi referido na alínea anterior, e destaco outro assunto discutido em que houve recomendação, foi a rede de oferta formativa dos cursos profissionais.

6. Os membros do CG são assíduos? (Se não, quais e eventuais motivos?)

De um modo geral sim. Os representantes da COML nem sempre.

7. Todos os membros do CG intervêm habitualmente nas reuniões?

Não. Lamento que isso não aconteça. Porque tornaria certamente a reflexão e análise dos assuntos mais enriquecedora para o funcionamento do AGE. Parece-me que não será por falta de conhecimento da realidade que os circunda, pois, em outras circunstâncias, são opinativos; dando o exemplo dos professores, diria que são mais ouvintes que dialogantes. Vários fatores conduzem a esta postura, desde características pessoais, ao papel do professor na escola, à assunção de posturas profissionais e também à desmotivação/ingratidão do próprio sistema. O ME legisla o horário de trabalho do professor, e o CG não se pode constituir sem a representação dos professores e, em simultâneo não existem horas para o exercício desta função. Isto é mais uma dicotomia estapafúrdia do ME, porque o CG é o órgão de direção maior de uma escola, não se pode constituir sem a participação dos recursos humanos mais específicos em termos laborais que são os professores e não contempla horas para o exercício do cargo para esses elementos, garantindo assim os momentos necessários para a análise das matérias a serem discutidas e aprovadas nas reuniões. Só nas escolas. É pouco aos “poucachinhos” e em “pequenino”.

8. Quais os membros do CG que mais e menos intervêm na discussão?

Os que mais intervêm são a AUT e os PEE e 1% dos professores.

Os representantes dos ALU e do PND são os que menos intervêm.

9. Recorda se houve recomendações produzidas pelo CG?

Sim.

10. Quem as propôs?

Representantes dos PEE, representantes dos professores e PCG.

11. Foram aprovadas por unanimidade ou por maioria?

A maioria por unanimidade.

12. Quem votou contra ou se absteve?

AUT e PEE.

13. Quantas recomendações foram dirigidas pelo CG?

Um número significativo.

14. A que órgãos foram dirigidas?

AUT, DIR e CP,

15. Que tipos de assuntos emergiram das recomendações que foram dirigidas pelo CG?

CP - PAA.

DIR - Horários dos ALU, conta gerência, constituição de turmas, refeitório, formação (...).

AUT - Encerramento de escolas e iluminação exterior a duas escolas.

16. Como é que o CG aborda o relacionamento entre a comunidade e a escola?

Só através da participação dos seus representantes no CG.

17. Como caracteriza o relacionamento entre o CG e o DIR do AGE?

Leal, profícua, profissional, aberta, transparente, partilha e construtivista.

18. Que tipos de assuntos lhe são dirigidos?

Tudo o que envolva o AGE. Questões de índole financeira, administrativa, recursos humanos, pedagógicas, patrimoniais, físicos.

19. Quais os membros que mais e menos intervêm na discussão?

PEE, AUT, 1% dos professores e o PCG e o DIR.

20. Como são resolvidos esses assuntos?

Diálogo/debate de ideias e votação quando necessário.

21. O CG debate o PE ou limita-se a aprová-lo?

Limita-se a aprová-lo.

22. Alguma vez no CG foi proposta alguma alteração ao PE. Se sim, de que natureza?

Que me lembre, não.

23. Quais os membros que mais e menos intervêm na discussão?

PEE, AUT, 1% dos professores, o DIR e o PCG.

24. Como são resolvidas as decisões?

Diálogo/debate de ideias e votação quando necessário.

25. Que decisões toma o CG no âmbito do RI?

Aprova as alterações propostas pelo PCG.

26. Quais os membros que mais e menos intervêm na discussão?

PEE, AUT, 1% dos professores, o DIR e o PCG.

27. Como são resolvidas as decisões?

Diálogo/debate de ideias e votação quando necessário.

28. Que decisões toma o CG no âmbito do PAA?

Analisa e aprova o relatório final de atividades. Tem proposto alterações ao modelo de organização e funcionamento das atividades através de recomendações.

29. Quais os membros que mais e menos intervêm na discussão?

PEE, AUT, 1% dos professores, o DIR e o PCG.

30. Como são resolvidas as decisões?

Diálogo/debate de ideias e votação quando necessário.

31. Que decisões toma o CG relativamente ao orçamento?

Recomenda as áreas que devem ser privilegiadas na atribuição de verbas, salientando a necessidade de apoiar os ALU mais carenciados nas atividades extra-curriculares.

32. Como é que o CG monitoriza o definido nas linhas orientadoras do orçamento?

Propôs ao DIR a apresentação periódica (trimestre) de uma síntese dos mapas financeiros (despesas e receitas do período).

33. Que importância tem o CG na dinâmica do AGE

Garantir que todo o processo se desenvolve de forma estratégica de acordo com as necessidades e os recursos. É um órgão regulador do processo.

34. Destaque as ações/decisões que mais valorizam o CG no AGE.

Defesa da escola pública e defesa da qualidade dos serviços que se prestam aos ALU.

35. Como são implementadas essas ações/decisões?

Essencialmente pela elaboração de cartas de recomendações, de moções, e por reuniões com a AUT ou com o DIR.

36. De que modo o CG acompanha a execução orçamental?

Propôs ao DIR a apresentação periódica (trimestre) de uma síntese dos mapas financeiros (despesas e receitas do período).

37. Alguma vez o CG questionou o relatório de contas de gerência?

Nem sempre. Parece-me que devia ser elaborado um documento mais sintetizado e com uma linguagem mais objetiva. Na verdade o que vai para análise nas reuniões são fotocópias dos mapas.

38. Que tipo de controlo o CG exerce sobre a execução dessas ações/decisões?

Penso que será em reuniões com o DIR.

39. Quantas reuniões anuais, realiza o CG?

Umas 10.

40. São suficientes?

Sim.

41. As condições de funcionamento do CG são adequadas às suas funções? Se não são, quais seriam adequadas?

Penso que devia ter um gabinete próprio. O PCG devia ter horas de atendimento ao público.

42. Alteraria alguma coisa na composição do CG? Se sim, o quê?

Não.

43. Alteraria alguma coisa no funcionamento do CG? Se sim, o quê?

Considero que todos os grupos de representantes deviam ter obrigação de se pronunciarem sobre os conteúdos em apreço, que poderia ser através de um porta-voz. Deveríamos ter um secretário próprio a tempo inteiro que poderia ter horas adstritas a esse serviço administrativo. Daí também considerar um período antes da ordem de trabalhos, para que os diversos grupos em comissão analisassem os documentos e os assuntos em apreço. Penso que seria pertinente realizar as reuniões na parte da tarde de um dia.

44. O CG é necessário? Justifique.

Sim, enquanto órgão regulador (local) de todo o processo educativo. Mas devem criar condições para que o seu exercício seja visto como uma mais-valia e não, como mais uma peça do puzzle, ou como um entrave ao desempenho do executor. Há necessidade de legislar seriamente, ou deixarem autonomia às escolas para se organizarem, enquanto instituições prestadoras de serviço público.

ENTREVISTA - Representante do PD (DOC 2)

Data - 29/11/2016

Local - Escola Secundária

Duração - 23 minutos e 37 segundos

1. Quais considera serem as principais competências do CG?

É um órgão com funções deliberativas e consultivas. Compete ao CG aprovar o PAA, avaliar o DIR, aprovar o relatório de contas de gerência, definir as orientações para execução do orçamento do AGE, pronunciar-se sobre os horários dos professores e ALU, acompanhar a execução do PAA e aprovar o PE, dirigir recomendações aos outros órgãos e alterar o RI de acordo com os normativos e atualizá-lo sempre que necessário. É um órgão máximo do AGE. Exerce mais funções de natureza deliberativa.

2. Os assuntos que o CG tem discutido, correspondem a essas competências? (Se sim, quais, se não, quais e porquê?)

Nos 4 anos, o trabalho desenvolvido pelo CG está de acordo com o que está plasmado na lei.

3. O CG tem tido um papel mais consultivo ou deliberativo?

É mais deliberativo.

4. Que tipo de decisões tem tomado? Quais as áreas de decisão mais frequentes?

Temos tomado decisões sobre o PAA, aprovação do relatório de contas de gerência, pronunciar-se sobre os horários e linhas orientadoras do orçamento e outras decisões no âmbito de dar resposta a questões levantadas pelos representantes dos pais, nomeadamente, pavilhão de uma escola básica, iluminação exterior, refeições e horários dos ALU.

5. Quais os principais assuntos discutidos?

Os assuntos que referi anteriormente.

6. Os membros do CG são assíduos? (Se não, quais e eventuais motivos?)

São assíduos e quando faltam geralmente são por motivo de férias e de força maior.

7. Todos os membros do CG intervêm habitualmente nas reuniões?

Nem todos intervêm da mesma forma e regularmente. No entanto nota-se um acompanhamento às intervenções e estão atentos. Os mais interventivos são os professores, pais, AUT e um representante da COML. Houve pontualmente intervenções da representante do PND quando um assunto lhe dizia diretamente respeito.

8. Quais os membros do CG que mais e menos intervêm na discussão?

Os mais interventivos são os professores, pais, AUT e um representante da COML e os menos interventivos são o PND e ALU.

9. Recorda se houve recomendações produzidas pelo CG?

Sim.

10. Quem as propôs?

O PCG e restantes professores.

11. Foram aprovadas por unanimidade ou por maioria?

Por unanimidade.

12. Quem votou contra ou se absteve?

Ninguém.

13. Quantas recomendações foram dirigidas pelo CG?

Não me recordo, mas foram algumas e todos os anos são feitas recomendações.

14. A que órgãos foram dirigidas?

Foram dirigidas essencialmente ao DIR, CP e CA.

15. Que tipos de assuntos emergiram das recomendações que foram dirigidas pelo CG?

A perceção que tenho é que nem todas as recomendações são tidas em conta.

16. Como é que o CG aborda o relacionamento entre a comunidade e a escola?

Na pessoa do presidente que tem sido o elemento chave no processo, e corroborado por todos os intervenientes no CG, o relacionamento tem sido excelente para que o AGE se engrandeca e a comunidade também se reveja no mesmo. De realçar também a colaboração da DOC 1 através de projetos de empreendedorismo que tem desenvolvido em parceria com a comunidade.

17. Como caracteriza o relacionamento entre o CG e o DIR do AGE?

Cordial na base da lealdade institucional.

18. Que tipos de assuntos lhe são dirigidos?

Todos os assuntos relacionados com o funcionamento e organização da escola são analisados, nomeadamente verbas destinadas aos ALU carenciados, definição da oferta formativa no AGE no que diz respeito aos cursos profissionais, alterações da estrutura do PAA e respetivo relatório final por forma a torná-lo mais perceptível e pragmático.

19. Quais os membros que mais e menos intervêm na discussão?

Os mesmos referidos anteriormente.

20. Como são resolvidos esses assuntos?

Por votação e unanimidade.

21. O CG debate o PE ou limita-se a aprová-lo?

Limita-se a aprová-lo após proposta do CP.

22. Alguma vez no CG foi proposta alguma alteração ao PE. Se sim, de que natureza?

Não me lembro.

23. Quais os membros que mais e menos intervêm na discussão?

Os mesmos referidos anteriormente.

24. Como são resolvidas as decisões?

Por votação e unanimidade.

25. Que decisões toma o CG no âmbito do RI?

Propõe sempre alterações de acordo com a legislação em vigor e quando se tornam necessárias.

26. Quais os membros que mais e menos intervêm na discussão?

Os mesmos referidos anteriormente.

27. Como são resolvidas as decisões?

Por votação e unanimidade.

28. Que decisões toma o CG no âmbito do PAA?

Aprovámo-lo e monitorizamos o mesmo através do relatório final de execução. Propomos alterações, no entanto como já foi referido ao nível da sua estrutura e das grelhas de avaliação deveria apresentar também atividades de outras instâncias que fazem parte do CG.

29. Quais os membros que mais e menos intervêm na discussão?

Aqui sobressaem as intervenções dos professores.

30. Como são resolvidas as decisões?

Por votação e unanimidade.

31. Que decisões toma o CG relativamente ao orçamento?

Define as linhas orientadoras para elaboração do orçamento.

32. Como é que o CG monitoriza o definido nas linhas orientadoras do orçamento?

Através da apresentação de balancetes mensais. No entanto são sempre colocadas questões sobre as verbas de determinadas rubricas, nomeadamente na 123, receitas próprias que são aquelas provenientes do bufete, papelaria e aluguer de espaços. Estas questões são direcionadas sempre para o apoio quer educativo quer social aos ALU, pois

o CG considera que estas verbas deveriam ser apenas e só para promover o sucesso educativo dos ALU, o que muitas vezes não acontece.

33. Que importância tem o CG na dinâmica do AGE?

O CG não é visto por todos da mesma forma, mesmo ao nível do corpo docente, por desconhecimento das suas competências. A sua importância é inquestionável pois tem por incumbência geral a melhoria do funcionamento do AGE e por sua vez conduzir ao sucesso educativo dos ALU.

34. Destaque as ações/decisões que mais valorizam o CG no AGE.

Aprovação dos documentos orientadores, recomendações aos restantes órgãos e diretrizes para melhoria do funcionamento do AGE e elaboração de moções sobre questões suscitadas nas reuniões, lembrando-me nomeadamente sobre o encerramento de uma escola do 1º ciclo e pré-escolar.

35. Como são implementadas essas ações/decisões?

Com respostas concretas em sede de CG para os órgãos respetivos.

36. De que modo o CG acompanha a execução orçamental?

Através da apresentação mensal dos balancetes, mas tendo em conta a sua natureza muito técnica, muitas das vezes torna-se pouco perceptível o esclarecimento do DIR ou da chefe dos serviços administrativos, uma vez chamada para prestar esclarecimentos.

37. Alguma vez o CG questionou o relatório de contas de gerência?

Questiona sempre, nomeadamente as verbas da rubrica 123. Mas a intervenção do CG é meramente retórica, pois qualquer alteração de fundo que seja eventualmente proposta não tem acolhimento. O relatório é enviado para as instâncias da tutela que o ratificam, sendo a aprovação do CG um mero ato simbólico.

38. Que tipo de controlo o CG exerce sobre a execução dessas ações/decisões?

Nenhum, pois a sua intervenção neste domínio é praticamente nula.

39. Quantas reuniões anuais, realiza o CG?

Cerca de 7.

40. São suficientes?

Têm sido suficientes, quando há assuntos que carecem de aprovação em sede de CG fazem-se reuniões para esse fim. Também são as suficientes tendo em consideração o estipulado na legislação e a natureza das decisões que carecem de aprovação em sede de CG.

41. As condições de funcionamento do CG são adequadas às suas funções? Se não são, quais seriam adequadas?

São, mas deveríamos ter uma sala destinada apenas para o CG onde pudesse usufruir desse espaço para os fins convenientes do respetivo órgão.

42. Alteraria alguma coisa na composição do CG? Se sim, o quê?

Não alteraria, pois a composição é equilibrada.

43. Alteraria alguma coisa no funcionamento do CG? Se sim, o quê?

Não alteraria nada.

44. O CG é necessário? Justifique.

É fundamental mas há um grande desconhecimento por parte da comunidade da sua importância e até mesmo do DIR. É um órgão que não está devidamente valorizado, mas ao longo destes quatro anos sente-se que se tem imposto pelas suas intervenções e já há uma preocupação por parte da comunidade sobre os assuntos tratados nas respetivas reuniões. É um órgão que também tem funções de natureza inspetiva e reguladora da atividade do AGE e onde o DIR presta contas sobre determinadas áreas.

ENTREVISTA - Representante dos PEE (PEE)

Data - 29/11/2016

Local - Instituto Politécnico

Duração - 25 minutos e 53 segundos

1. Quais considera serem as principais competências do CG?

As principais competências do CG são as que estão plasmadas na lei. É um órgão que concretiza uma determinada estratégia para o estabelecimento de ensino. É um órgão que de alguma forma estabelece um princípio, um meio e um fim dessa determinada estratégia, controla a execução dessa mesma estratégia e as atividades que se desenvolvem no âmbito desse mesmo estabelecimento de ensino. É o órgão que governa, fiscaliza e orienta o estabelecimento de ensino onde está inserido.

2. Os assuntos que o CG tem discutido, correspondem a essas competências? (Se sim, quais, se não, quais e porquê?)

Sim, porque tudo o que tem a ver com o PE, receitas e despesas, RI, alterações ao RI, opções estratégicas em termos científicos e pedagógicos e administrativos. Como é um órgão constituído por tudo e todos acaba por trazer para a escola uma leitura e uma orientação que advém do mundo onde está inserido. Por vezes o nosso CG vai muito mais além pois depende da dinâmica desenvolvida. Muitas vezes o modelo de hoje poderá não sê-lo amanhã. O CG lê cá fora e depois transporta lá para dentro.

3. O CG tem tido um papel mais consultivo ou deliberativo?

É mais consultivo, é mais opinativo, instrutivo, emendativo, acaba por dar opinião que depois é plasmada em recomendação e também tem a capacidade de aprovar ou não aprovar e neste caso é mais deliberativo.

4. Que tipo de decisões tem tomado? Quais as áreas de decisão mais frequentes?

São todas as áreas. Hoje a escola não pode ser vista apenas em termos científicos ou pedagógicos. De facto o *core bussiness* da escola é a aprendizagem, ensinar, preparar, mas, se se quer uma escola abrangente, contemporânea, tudo faz parte da matriz funcional de um estabelecimento de ensino, para mais o nosso AGE que tem um universo muito alargado de níveis de escolaridade e em que é preciso dar respostas muito concretas e em muitos e variados aspetos. Concluindo, aprova documentos orientadores e estruturantes da vida da escola como o PE, RI e PAA, define linhas orientadoras para a elaboração do orçamento, dirige recomendações ao nível do RI, PAA e outras questões de natureza organizacional do AGE. Pronunciou-se ainda sobre o número limitado de assistentes operacionais que fazem falta ao AGE, nomeadamente nos blocos e nos refeitórios. Também foi discutido um assunto sobre a oferta formativa dos cursos profissionais que a escola deveria oferecer aos ALU.

5. Quais os principais assuntos discutidos?

Como o próprio nome indica é uma quantidade de pessoas que aconselham uma instituição. Abrange todos os assuntos que implicam a gestão e organização de funcionamento do AGE.

6. Os membros do CG são assíduos? (Se não, quais e eventuais motivos?)

São assíduos. Mantemos sempre o quórum no seu funcionamento.

7. Todos os membros do CG intervêm habitualmente nas reuniões?

Não todos da mesma forma. Todos intervêm nas áreas que lhes dizem respeito. O simples facto de participarem nas votações, já implica intervenção, participação.

8. Quais os membros do CG que mais e menos intervêm na discussão?

Quem mais intervém é quem coordena o CG, o seu presidente, o DIR e os representantes dos PEE. No entanto, quando há as magnas discussões sobre PAA, opções pedagógicas e

financeiras, são os professores que acabam por também intervir e a AUT, quando os assuntos se relacionam com as suas competências de intervenção.

9. Recorda se houve recomendações produzidas pelo CG?

Houve várias.

10. Quem as propôs?

O PCG é o porta-voz das recomendações.

11. Foram aprovadas por unanimidade ou por maioria?

Uma boa parte por unanimidade e por votação.

12. Quem votou contra ou se absteve?

Ninguém.

13. Quantas recomendações foram dirigidas pelo CG?

Houve várias.

14. A que órgãos foram dirigidas?

Recomendações à AUT, direção da escola, tutela e órgãos da escola, nomeadamente ao CP.

15. Que tipos de assuntos emergiram das recomendações que foram dirigidas pelo CG?

Interpela e questiona diretamente a direção da escola e a AUT nas reuniões e por escrito.

A dinâmica na intervenção do CG reflete-se nas recomendações em domínios como equipamentos e instalações, alterações ao RI, regimentos, qualidade das refeições, apoios a ALU carenciados e mais.

16. Como é que o CG aborda o relacionamento entre a comunidade e a escola?

De uma forma retilínea, correta e aberta. Mesmo quanto à representatividade no CG discute-se quem serão as instituições que poderão contribuir para uma mais-valia para o

AGE e o relacionamento é profícuo entre a escola e a comunidade. Assim cooptamos os parceiros que nos poderão ajudar mais.

17. Como caracteriza o relacionamento entre o CG e o DIR do AGE?

É bom. Discutem-se os assuntos, os mais variados possíveis com clareza e de forma aberta.

18. Que tipos de assuntos lhe são dirigidos?

Todos os assuntos de natureza pedagógica, nomeadamente relativos aos documentos estruturantes da vida da escola, principalmente RI e PAA e outros de natureza funcional do AGE, orçamental e administrativo, como gastos com eletricidade, refeições, apoios aos ALU carenciados, horários, ALU, matrículas, entre outros. O CG não se inibe de questionar qualquer assunto que careça de resposta.

19. Quais os membros que mais e menos intervêm na discussão?

Os mesmos que foram referidos.

20. Como são resolvidos esses assuntos?

Votação e unanimidade.

21. O CG debate o PE ou limita-se a aprová-lo?

Relativamente ao PE, debate, se considerarmos que o mesmo foi enviado com antecedência para os conselheiros analisarem e depois se pronunciarem. Também na sua apresentação, no sentido em que são explanadas as dimensões e respetivas metas. Mas do ponto de vista da discussão propriamente dita, em sede de reunião, não, limita-se a aprová-lo.

22. Alguma vez no CG foi proposta alguma alteração ao PE. Se sim, de que natureza?

Não me lembro de uma alteração.

23. Quais os membros que mais e menos intervêm na discussão?

Como não houve alteração não houve discussão.

24. Como são resolvidas as decisões?

Votação e unanimidade quando acontece.

25. Que decisões toma o CG no âmbito do RI?

O RI é o calcanhar de Aquiles, todos os anos é revisto, retocado e tenta-se que seja o mais fiel e se ajuste aos normativos em vigor. É o documento que contempla um conjunto de normas internas de procedimentos e que define o regime de funcionamento da escola.

26. Quais os membros que mais e menos intervêm na discussão?

Quem mais intervém no RI é quem coordena o CG, o seu presidente, o DIR e os professores. No entanto, pontualmente acabam por também intervir a AUT e os representantes dos pais.

27. Como são resolvidas as decisões?

Por votação e unanimidade.

28. Que decisões toma o CG no âmbito do PAA?

O PAA também é alvo de uma avaliação periódica e é aprovado todos os anos. Também já foram propostas recomendações ao nível da sua estrutura e conteúdo para o tornar mais pragmático e de fácil análise e interpretação. Acaba por ser uma súmula de atividades propostas pelos professores. Poderia ser mais abrangente e incorporar atividades de outros órgãos representativos do CG. No entanto, a AP está sempre presente na colaboração de atividades principalmente ao nível do pré-escolar e 1º ciclo, onde há uma maior interação. Relativamente aos outros níveis de ensino há uma maior dispersão, pois um dos problemas do AGE prende-se com esta diversidade, manifestação de vontades e muitas das vezes alguém se sente esquecido.

29. Quais os membros que mais e menos intervêm na discussão?

Na discussão do PAA, quem mais intervém é o PCG, o DIR e os professores. No entanto, acabam por também intervir a AUT e os representantes dos PEE quando os assuntos lhes dizem respeito mais diretamente.

30. Como são resolvidas as decisões?

Aprovação, por votação e unanimidade.

31. Que decisões toma o CG relativamente ao orçamento?

Define as linhas orientadoras para elaboração do orçamento.

32. Como é que o CG monitoriza o definido nas linhas orientadoras do orçamento?

Relativamente ao orçamento o CG pede esclarecimentos ao DIR, balancetes, ou seja, mapas de execução, o DIR presta contas ao CG. No entanto, os documentos apresentados têm um cariz muito técnico que é difícil perceber no seu conjunto todo o teor. A maior parte das vezes a discussão centra-se nas despesas correntes (eletricidade e água) e apoios aos ALU. A rubrica que está sempre em discussão é a 123- receitas próprias, que é aquela em que o AGE pode eventualmente gerir. Digo eventualmente pois a informação que o DIR veicula sobre este assunto é que também já se pagam despesas correntes com as receitas próprias.

33. Que importância tem o CG na dinâmica do AGE?

O AGE era pior se não tivesse o CG. É um fórum de debate, de discussão, de concordância e discordância e de representatividade. A representatividade leva lá para dentro leituras diferentes, o que ajuda e muito o CG em toda a sua dinâmica de intervenção. Deixou de ser um órgão fechado entre quatro paredes. Uma das mais-valias do CG neste tipo de organizações advém da sua representatividade e da sua diferenciação dos membros.

34. Destaque as ações/decisões que mais valorizam o CG no AGE.

Muitas das vezes até são as de pequena dimensão. Poderá dizer-se a aprovação do PE, RI, orçamento, mas de acordo com as circunstâncias e o momento, poderá ser um foco que iluminará a rua, porque de Inverno não se vê. Estas por vezes são as mais visíveis. Uma das principais ações do CG é acompanhar passo a passo o dia-a-dia do AGE nas suas mais variadas dimensões e aspetos, desde aprovação de documentos, deliberações e recomendações.

35. Como são implementadas essas ações/decisões?

São discutidas e depois é verificado se são executadas. Não é só construir a casa mas perceber como a poderemos manter. Neste caso, não é só decidir, mas verificar se a decisão obteve efeito, se chegou a algum resultado ou situação.

36. De que modo o CG acompanha a execução orçamental?

Pede esclarecimentos ao DIR, apresentação periódica dos balancetes ou seja mapas de execução, o DIR presta contas ao CG.

37. Alguma vez o CG questionou o relatório de contas de gerência?

O relatório de contas de gerência é questionado sempre, como são efetuados determinados gastos, mas no final é aprovado. Mas o relatório é aprovado no ano subsequente ao que vigorou, o que significa que uma eventual não aprovação do relatório não terá consequências. Há regras de contabilidade financeira do Estado que obrigam a alterar procedimentos, pois há muitas limitações de despesa, há duodécimos, cativações e cabimentações.

38. Que tipo de controlo o CG exerce sobre a execução dessas ações/decisões?

Faz recomendações sobre determinadas verbas, nomeadamente as destinadas ao apoio a ALU carenciados.

39. Quantas reuniões anuais, realiza o CG?

Sete.

40. São suficientes?

São sempre suficientes e podem ficar aquém. Mas nunca ninguém se recusou a ir às extraordinárias que a legislação prevê.

41. As condições de funcionamento do CG são adequadas às suas funções? Se não são, quais seriam adequadas?

São adequadas.

42. Alteraria alguma coisa na composição do CG? Se sim, o quê?

Concordo com a sua composição. Se houver necessidade de trazer alguém que se justifique de acordo com a temática em discussão para acrescentar mais-valias, julgo que seria uma boa opção. A representatividade foi aquela que o CG aprovou em RI.

43. Alteraria alguma coisa no funcionamento do CG? Se sim, o quê?

Não alteraria nada no seu funcionamento.

44. O CG é necessário? Justifique.

É necessário por tudo o que foi dito. É um fórum de discussão, debate, reflexão, aprovação, deliberação, recomendação e, como tal, é um espaço onde a organização e funcionamento da escola estão sempre em cima da mesa.

O PCG tem dirigido o órgão de forma responsável, tem-se afirmado como órgão regulador da atividade da escola, tem dado relevância ao mesmo, atua e gere a dinâmica das reuniões onde todos têm oportunidade de se pronunciarem na discussão e assuntos a tratar. O CG é determinante na política e dinâmica da escola e este CG consegue dar resposta às exigências atuais em termos de funcionalidade. Há, no entanto, algumas competências que se podem considerar formais e são limitações ao seu funcionamento, nomeadamente algumas questões de natureza orçamental.

ENTREVISTA - Representante da autarquia (AUT)

Data - 25/11/2016

Local - CM

Duração - 19 minutos e 42 segundos

1. Quais considera serem as principais competências do CG?

O CG tem competências em termos de funcionamento, estratégia e organização ao nível do AGE em três grandes áreas de intervenção: PE, RI e PAA.

2. Os assuntos que o CG tem discutido, correspondem a essas competências? (Se sim, quais, se não, quais e porquê?)

Sim, as competências ao nível de aprovar estrategicamente documentos que como referi anteriormente, são documentos que intervêm no funcionamento da escola enquanto organização.

3. O CG tem tido um papel mais consultivo ou deliberativo?

Eu diria deliberativo, mas também muito consultivo. Todas as questões em termos de escola são analisadas no CG. Os assuntos sujeitos a deliberações em termos estratégicos são sempre levados às reuniões. No entanto, há questões de natureza consultiva que são analisados em CG e os conselheiros pronunciam-se de forma aberta e democrática.

4. Que tipo de decisões tem tomado? Quais as áreas de decisão mais frequentes?

As questões de natureza programática de início do ano letivo, através da aprovação do PAA, do relatório de execução do PAA, de alteração do RI quando seja necessário e se ajuste ao legislativo, avaliação do DIR, tudo isto de forma muito clara e simples.

5. Quais os principais assuntos discutidos?

Todos os que a legislação prevê e outros que emergem das reuniões.

6. Os membros do CG são assíduos? (Se não, quais e eventuais motivos?).

São assíduos.

7. Todos os membros do CG intervêm habitualmente nas reuniões?

Nem todos.

8. Quais os membros do CG que mais e menos intervêm na discussão?

Os que intervêm mais são os pais, os DOC que representam graus de ensino diferentes, nomeadamente 3º ciclo e secundário, a AUT e um representante COML, o DIR uma vez que lhe é solicitada a prestação de informações, apesar de estar presente sem direito a voto e o PCG que lidera todo o processo.

9. Recorda se houve recomendações produzidas pelo CG?

Não me recordo.

10. Quem as propôs?

Não respondeu.

11. Foram aprovadas por unanimidade ou por maioria?

Não respondeu.

12. Quem votou contra ou se absteve?

Não respondeu.

13. Quantas recomendações foram dirigidas pelo CG?

Não respondeu.

14. A que órgãos foram dirigidas?

Não respondeu.

15. Que tipos de assuntos emergiram das recomendações que foram dirigidas pelo CG?

Não respondeu.

16. Como é que o CG aborda o relacionamento entre a comunidade e a escola?

Aborda as questões de forma aberta, clara, direta sem qualquer tipo de subjetividade e as questões são colocadas sempre à consideração dos conselheiros para que se pronunciem de forma democrática e livre. Não há constrangimentos de qualquer natureza neste relacionamento.

17. Como caracteriza o relacionamento entre o CG e o DIR do AGE?

Na base do respeito, cordialidade e cumprimento do dever tanto por parte do DIR como do PCG, implícito aos cargos que desempenham, sempre de forma transparente e objetiva no pressuposto de um bom relacionamento institucional.

18. Que tipos de assuntos lhe são dirigidos?

Questões de funcionamento, não tanto de natureza pedagógica, competência do CP, mas de organização, de esclarecimento sobre orçamento e noutras áreas. O DIR se por qualquer motivo não presta esclarecimento, na reunião seguinte é de novo convidado a fazê-lo.

19. Quais os membros que mais e menos intervêm na discussão?

Os que intervêm mais são os pais, os DOC que representam graus de ensino diferentes, nomeadamente 3º ciclo e secundário, a AUT, um representante COML, o DIR e o PCG.

20. Como são resolvidos esses assuntos?

Geralmente por votação e unanimidade.

21. O CG debate o PE ou limita-se a aprová-lo?

Eu diria que se limita a aprová-lo, apesar de ser estratégico e enviado em tempo útil para os conselheiros para análise e posterior pronúncia, julgo que não houve qualquer tipo de discussão sobre o mesmo.

22. Alguma vez no CG foi proposta alguma alteração ao PE. Se sim, de que natureza?

Julgo que não.

23. Quais os membros que mais e menos intervêm na discussão?

Os mesmos referidos anteriormente.

24. Como são resolvidas as decisões?

Por votação e unanimidade.

25. Que decisões toma o CG no âmbito do RI?

Este documento é alvo de maior discussão, pois é um documento que impõe as regras de funcionamento do AGE, tem uma interação prática e os conselheiros pronunciam-se.

26. Quais os membros que mais e menos intervêm na discussão?

São sempre os mesmos referidos anteriormente.

27. Como são resolvidas as decisões?

Por votação e habitualmente por unanimidade.

28. Que decisões toma o CG no âmbito do PAA?

É um documento muito analisado por parte dos professores que são aqueles que intervêm mais no processo, pois o PAA apenas reflete a dinâmica do AGE e dos professores. Não há plano de atividades de outras entidades representadas, nem do CG.

29. Quais os membros que mais e menos intervêm na discussão?

Aqui são os professores que mais intervêm.

30. Como são resolvidas as decisões?

Votação e unanimidade.

31. Que decisões toma o CG relativamente ao orçamento?

O orçamento é discutido e são colocadas algumas questões. No entanto, relativamente a este, as regras da contabilidade pública são de tal forma rígidas e restritas que implicam poucas ou nenhuma alterações substanciais.

32. Como é que o CG monitoriza o definido nas linhas orientadoras do orçamento?

Quanto se aprova o PAA estão sempre implícitas questões de natureza orçamental para a realização das atividades, isto é, está intimamente ligado ao funcionamento e à organização do AGE.

33. Que importância tem o CG na dinâmica do AGE?

Se consideramos o CG como órgão máximo da escola e que é a partir daí que as diretrizes são dimanadas para os restantes órgãos de natureza intermédia, é claro que é o primeiro elo da cadeia que dinamiza e faz com que o AGE funcione de forma ativa e participativa. Nesta perspetiva os documentos estratégicos levados à sua consideração, tal como o PE e o PAA, permitem que a escola implemente a dinâmica incorporada nos mesmos. Esta relação não é automática e direta, mas sim indireta, pois as orientações oriundas do CG para as outras estruturas hierarquicamente inferiores são para que tudo funcione articulada e integradamente.

34. Destaque as ações/decisões que mais valorizam o CG no AGE.

Decisões em termos de funcionamento, estratégia e organização ao nível do AGE em três grandes áreas de intervenção: PE, RI e PAA.

35. Como são implementadas essas ações/decisões?

Votação e geralmente por unanimidade.

36. De que modo o CG acompanha a execução orçamental?

Através dos balancetes.

37. Alguma vez o CG questionou o relatório de contas de gerência.

Sim, principalmente na rubrica das verbas alocadas para as visitas de estudo pela DGESTE-DSRA destinadas aos ALU carenciados. Todos os anos eram disponibilizadas verbas para esse fim e há cerca de dois anos essas verbas deixaram de ser alocadas. Esta questão foi empre alvo de grande discussão por parte dos professores presentes. Se outras questões foram colocadas, eu julgo que sim, mas não me recordo em pormenor.

38. Que tipo de controlo o CG exerce sobre a execução dessas ações/decisões?

Através dos balancetes.

39. Quantas reuniões anuais, realiza o CG?

Mais de 6 (tanto ordinárias como extraordinárias).

40. São suficientes?

São aquelas que são convocadas de acordo com a necessidade.

41. As condições de funcionamento do CG são adequadas às suas funções? Se não são, quais seriam adequadas?

Sim.

42. Alteraria alguma coisa na composição do CG? Se sim, o quê?

Não, neste CG não alteraria.

43. Alteraria alguma coisa no funcionamento do CG? Se sim o quê?

Não alteraria nada.

44. O CG é necessário.

Sim. O CG é necessário, fundamental em termos estratégicos, até pelo que foi dito anteriormente. Avalia e monitoriza todo o trabalho desenvolvido no AGE. O presidente deste CG tem gerido o mesmo de forma pragmática, funcional, em termos relacionais, documentais e legais.

ENTREVISTA- Representante da Comunidade Local (COML)

Data - 9/12/2016

Local – Instituto Politécnico

Duração – 33 minutos e 45 segundos

1. Quais considera serem as principais competências do CG?

Tem competências ao nível da aprovação de documentos de orientação estratégica, linhas orientadoras de planeamento diverso e eleição do DIR. Estas são as grandes áreas principais de intervenção do CG. Uma são de aprovação e outras são de pronunciamento e opinião.

2. Os assuntos que o CG tem discutido, correspondem a essas competências? (Se sim, quais, se não, quais e porquê?)

Considero que sim. Aqueles em que tem sido necessário a aprovação de documentos estratégicos e orientadores, a discussão tem sido séria e com reflexão e envolvimento.

3. O CG tem tido um papel mais consultivo ou deliberativo?

Dependendo da natureza das questões a tratar, algumas revestem-se de carácter consultivo, e outras, deliberativo. Este CG tem deliberado nomeadamente no PE, RI e PAA, mas tem sido consultivo noutros que a própria lei assim o determina.

4. Que tipo de decisões tem tomado? Quais as áreas de decisão mais frequentes?

As que correspondem às suas competências e outras cujos contributos do CG se afirmam como preponderantes, nomeadamente algumas questões levantadas em sede de CG, como iluminação exterior, encerramento de escolas, recomendações a outras estruturas intermédias da escola, relativamente ao PAA e ao RI. É um órgão onde os pais estão representados.

5. Quais os principais assuntos discutidos?

A este respeito, digo de forma categórica que estando presente nas reuniões, é um órgão onde se percebe o funcionamento da escola, pois os assuntos discutidos revelam essa realidade, quer através dos documentos que são levados a CG quer às questões suscitadas pelos conselheiros e que são alvo de discussão, reflexão e muitas das vezes propostas moções e recomendações. A este nível é fundamental para os representantes e órgãos exteriores à escola terem uma perceção sobre a dinâmica da escola.

6. Os membros do CG são assíduos? (Se não, quais e eventuais motivos?)

Geralmente são e não tem havido problemas de quórum para a realização das reuniões.

7. Todos os membros do CG intervêm habitualmente nas reuniões?

Não, há graus de intervenção diferenciados.

8. Quais os membros do CG que mais e menos intervêm na discussão?

Todos intervêm de acordo com a natureza das questões em discussão, mas o PND e ALU são aqueles que menos intervêm.

9. Recorda se houve recomendações produzidas pelo CG?

Sim. Houve algumas recomendações dimanadas pelo CG.

10. Quem as propôs?

O PCG com a concordância dos conselheiros. Também os pais suscitaram algumas questões relacionadas com o funcionamento do AGE sobre o estado de conservação de um pavilhão gimnodesportivo, iluminação exterior, edifício novo do 1º ciclo e pré-escolar e refeições.

11. Foram aprovadas por unanimidade ou por maioria?

Geralmente por unanimidade.

12. Quem votou contra ou se absteve?

Não respondeu.

13. Quantas recomendações foram dirigidas pelo CG?

Foram algumas.

14. A que órgãos foram dirigidas?

A direção da escola, à tutela e à AUT.

15. Que tipos de assuntos emergiram das recomendações que foram dirigidas pelo CG?

Houve acompanhamento e nalguns casos houve concretização das recomendações, lembro-me nomeadamente das questões de natureza funcional levantadas pelos pais para o edifício que se estava a construir para o 1º ciclo e pré-escolar e que foram tidas em conta. Relativamente à iluminação também foi tida em conta a recomendação do CG, pois houve de imediato uma reunião para esse fim onde o PCG esteve presente.

16. Como é que o CG aborda o relacionamento entre a comunidade e a escola?

No que diz respeito ao relacionamento entre o órgão e os membros da comunidade representados no CG é excelente. Mais do que isso, julgo que se poderia eventualmente convidar para as reuniões outros membros da comunidade quando se tratasse de assuntos de natureza mais técnica, estou a lembrar-me da questão do pavilhão que implicava intervenção técnica ao nível da construção e iluminação. Fundamentalmente é muito boa.

17. Como caracteriza o relacionamento entre o CG e o DIR do AGE?

É uma relação de respeito e não há qualquer indício de submissão, nem por parte do CG perante o DIR e vice-versa. O CG diz o que tem para dizer o que pensa e o DIR às vezes também faz o mesmo. No entanto, relativamente a outros níveis de ensino, julgo que o DIR se deveria fazer acompanhar por outros membros da direção que o poderiam ajudar nesse sentido. Saliento que a relação tem melhorado muito ao longo do tempo e reflete uma preparação das reuniões à priori entre o PCG e o DIR.

18. Que tipos de assuntos lhe são dirigidos?

Sempre que algum membro do CG tem algum assunto que queira que o DIR preste esclarecimento, fá-lo sem quaisquer receios e constrangimentos. Já vi e ouvi discutir assuntos relacionados com o funcionamento e organização da escola, nomeadamente, salas de aula, horários, qualidade das refeições, verbas da rubrica 123 para apoio aos ALU. Muitas vezes estes assuntos de natureza interna têm origem nos representantes do PD e por vezes escapam aos restantes membros porque os professores são os atores privilegiados nesse domínio.

19. Quais os membros que mais e menos intervêm na discussão?

Os DOC são os que mais intervêm e os que menos intervêm são os representantes do PND. No entanto, os restantes órgãos representados aproveitam esse espaço para colocar questões fundamentais também de uma forma natural e com total respeito.

20. Como são resolvidos esses assuntos?

Os assuntos são resolvidos com base no debate, discussão e reflexão e penso que bem resolvidos.

21. O CG debate o PE ou limita-se a aprová-lo?

Não o debate, pois o documento é extenso mas deveria exigir uma reflexão e discussão mais aprofundada. No entanto a legislação prevê a avaliação da sua execução. Lembro-me de uma recomendação, a este respeito, do CG ao DIR, que não haveria necessidade do CG fazer o levantamento dos dados para avaliar a sua execução uma vez que foi criada uma estrutura - o OQ - que o faria esse e posteriormente o levaria a CG para se pronunciar sobre a sua execução. Limita-se a aprová-lo.

22. Alguma vez no CG foi proposta alguma alteração ao PE. Se sim, de que natureza?

Julgo que não, mesmo no momento da sua apresentação ao CG para aprovação.

23. Quais os membros que mais e menos intervêm na discussão?

É evidente que a maior parte dos assuntos de natureza mais interna são os DOC. Nós, comunidade, muitas vezes sentimos que não devemos intervir, pois é um espaço restrito em que os DOC estão por dentro dos assuntos.

24. Como são resolvidas as decisões?

Discussão, votação e por unanimidade.

25. Que decisões toma o CG no âmbito do RI?

Aprova e foram propostas muitas alterações, pois é um documento que está sempre em discussão e como a legislação está sempre a mudar é necessário atualizar o RI o que se faz com naturalidade.

26. Quais os membros que mais e menos intervêm na discussão?

Geralmente o PCG que propõe as alterações e o DIR.

27. Como são resolvidas as decisões?

Discussão, reflexão, votação e por unanimidade.

28. Que decisões toma o CG no âmbito do PAA?

Todos os anos se discute, analisa e aprova, dirigindo muitas das vezes recomendações. É uma prática constante e bem conduzida.

29. Quais os membros que mais e menos intervêm na discussão?

Intervêm todos mas os representantes do PND e ALU são os que menos intervêm. Possivelmente é necessário rever alguma forma de reunir com o PND e ALU na preparação das reuniões para melhorar o seu envolvimento e participação.

30. Como são resolvidas as decisões?

Discussão, reflexão, votação e por unanimidade.

31. Que decisões toma o CG relativamente ao orçamento?

Define apenas as linhas orientadoras para elaboração do orçamento.

32. Como é que o CG monitoriza o definido nas linhas orientadoras do orçamento?

A apresentação dos balancetes e com pedidos de esclarecimentos como são gastas verbas da rubrica 123, nomeadamente aquelas destinadas ao apoio dos ALU carenciados.

33. Que importância tem o CG na dinâmica do AGE?

Nesse AGE têm bastante. No entanto, sinto, e é apenas uma perceção que a escola deveria ter mais conhecimento das deliberações do CG e estar mais perto daquilo que se decide. A escola pensa que o CG tem como finalidade apenas a eleição do DIR e que faz apenas umas coisinhas e ainda não assimilaram que tem um peso muito maior do que aquele que vêm e que é um órgão com uma grande representatividade, que foge um pouco à realidade vivida nas escolas até 2008, representatividade, em que a assembleia era mais um órgão simbólico. O CP e o CD/CE eram os decisores máximos.

34. Destaque as ações/decisões que mais valorizam o CG no AGE.

Julgo que cumprindo as competências elencadas nos normativos essas decisões fazem com que a escola funcione e deste modo seja valorizada. Comunicar e fazer chegar toda a informação à escola. É um órgão que está ao serviço da escola e sugiro que deveria, algumas vezes, convidar outras entidades para esclarecimentos e pontos de vista sobre determinados assuntos. Apraz registar com agrado, na cerimónia de entrega dos diplomas de mérito e excelência, o CG estar na linha da frente, na pessoa do senhor presidente para a referida entrega e foi uma mensagem para toda a comunidade da sua importância. É o órgão topo da hierarquia e definidor da estratégia. A representação dos pais e EE têm do CG um conhecimento mais vasto, pois é um órgão onde os assuntos são discutidos e com intervenção muito forte por parte daqueles. O CG veio melhorar a participação dos pais na relação com a dinâmica da escola.

35. Como são implementadas essas ações/decisões?

Com recomendação e discussão.

36. De que modo o CG acompanha a execução orçamental?

Através da apresentação periódica dos balancetes, mas como o documento é muito técnico muitas vezes centra-se a análise na rubrica 123, uma vez que nas restantes não há qualquer intervenção do CG.

37. Alguma vez o CG questionou o relatório de contas de gerência?

Sim, questiona com frequência, relativamente a procedimentos a ter de acordo com o que foi definido nas linhas orientadoras para a elaboração do orçamento, nomeadamente nos gastos com energia, o apoio a ALU carenciados. Há alguma apatia sobre a gestão dos dinheiros nas outras rubricas, e, neste sentido, o CG tem dado muita força à direção para uma maior autonomia.

38. Que tipo de controlo o CG exerce sobre a execução dessas ações/decisões?

O CG pede esclarecimentos em sede de reunião sobre o seguimento ou não das recomendações e decisões proferidas.

39. Quantas reuniões anuais, realiza o CG?

Realiza as da lei, ordinárias e extraordinárias sempre que necessário.

40. São suficientes?

Se calhar não são, mas não podemos abusar pois poderíamos ter um órgão difícil de gerir pela sobrecarga das mesmas. O número é bom e cumpre-se o estipulado na lei sobre as competências que lhe são inerentes. Depende do tipo de discussão pois poderão ser poucas ou ser as necessárias.

41. As condições de funcionamento do CG são adequadas às suas funções? Se não são, quais seriam adequadas?

Sim. As condições de funcionamento do CG são boas.

42. Alteraria alguma coisa na composição do CG? Se sim, o quê?

Eu para ser sincero, considero que os professores deveriam ser mais. Apesar de saber que a lei prevê que o PD e PND não seja superior a 50%. Não vejo mal nenhum ao mundo se assim fosse. Houve alturas em que senti relativamente a algumas questões de natureza pedagógica suscitadas pelos pais, por parte dos professores alguma inquietação e situação de minoria e que deveriam ser mais. Mas tudo tem sido feito com bom senso e da parte de todos não tem havido excessos e tem funcionado bem. É também uma das grandes virtudes do CG, todos serem ouvidos e respeitados quer nas opiniões quer nas decisões. Muitas vezes o desconhecimento de determinadas situações leva a críticas infundadas por essa razão. Pois os EE de educação pensam muito nos seus ALU/filhos e particularizam muito.

43. Alteraria alguma coisa no funcionamento do CG? Se sim, o quê?

Não, a não ser eventualmente a formulação de convites a entidades ou pessoas para determinados assuntos mais técnicos e que careçam de outra opinião.

44. O CG é necessário? Justifique.

Muito necessário. Considero que deve ter um papel mais ativo e reivindicativo do que tem tido em relação à tutela, nomeadamente na rede de oferta formativa. A tutela não pode contrariar os interesses e desejo dos agrupamentos, na consecução de cursos de natureza profissionalizante em que deveria haver uma maior articulação com o mundo empresarial e o mundo académico, nomeadamente o superior. O CG pode ser nesse domínio um elo privilegiado na reivindicação dessa autonomia, pois pode e deve refletir os interesses da sua comunidade educativa. Tem sido um CG onde as reuniões são bem preparadas, muita atenção à sua composição, na forma muito fácil de convívio, os documentos para serem tratados em reunião chegam a tempo e horas aos conselheiros para a sua análise. Os documentos passados na reunião também são cuidadosamente

tratados e na forma cordata e profissional como o presidente se relaciona com a direção e os restantes membros.

ENTREVISTA - Diretor (DIR)

Data - 07/12/2016

Local - Escola Secundária (...)

Duração - 21 minutos e 25 segundos

1. Quais considera serem as principais competências do CG?

Para além das que estão registadas na lei, julgo que a principal competência do CG é fazer a ponte ou articulação entre a escola e a comunidade civil. É muito importante que o CG consiga fazer essa ligação, porque a eficácia, eficiência e visibilidade do AGE depende muito da ação que tem.

2. Os assuntos que o CG tem discutido, correspondem a essas competências? (Se sim, quais, se não, quais e porquê?)

Têm correspondido, porque não se tratam apenas dos assuntos previstos na lei, mas de outros que, apesar de extrapolarem estas competências, permitem esclarecer as questões que perturbam o entendimento das pessoas e aproximar-nos uns dos outros.

3. O CG tem tido um papel mais consultivo ou deliberativo?

Parece-me que mais consultivo, pese embora o facto de estabelecer as linhas orientadoras na gestão e organização dos pressupostos legais.

4. Que tipo de decisões tem tomado? Quais as áreas de decisão mais frequentes?

Decisões relativas à organização, gestão administrativa e escolar não se têm tomado decisões de fundo. As decisões que se têm tomado são relativas a posições de acordo ou desacordo com a forma como alguns apoios têm ou não sido dados a este AGE. Recordo-me da indignação mostrada pela falta de apoio da tutela na recuperação do pavilhão de

uma escola básica; falta de iluminação do parque exterior à ESMS, da responsabilidade da CM.

5. Quais os principais assuntos discutidos?

Os plasmados em lei e outros que no momento aparecem alvo da discussão.

6. Os membros do CG são assíduos? (Se não, quais e eventuais motivos?)

São assíduos.

7. Todos os membros do CG intervêm habitualmente nas reuniões?

Nem todos participam habitualmente.

8. Quais os membros do CG que mais e menos intervêm na discussão?

Os que mais intervêm, não contando com o DIR, são os representantes dos PEE, os professores e o representante do ensino superior. Os que menos participam são os representantes dos assistentes técnicos, operacionais e das outras entidades externas.

9. Recorda se houve recomendações produzidas pelo CG?

Houve.

10. Quem as propôs?

Representantes dos PEE e PCG.

11. Foram aprovadas por unanimidade ou por maioria?

Por unanimidade.

12. Quem votou contra ou se absteve?

Não respondeu.

13. Quantas recomendações foram dirigidas pelo CG?

Não tenho presente o número certo, mas algumas.

14. A que órgãos foram dirigidas?

Recomendações dirigidas à direção, CP e professores.

15. Que tipos de assuntos emergiram das recomendações que foram dirigidas pelo CG?

Recomendações da não realização de testes na última semana de aulas e nunca mais do que 3 testes por semana, estrutura do relatório do PAA, elaboração do orçamento e tratamento de dados pelo CP.

16. Como é que o CG aborda o relacionamento entre a comunidade e a escola?

Na minha perspetiva, bastante bem. Há uma notável empatia entre todos os membros e a forma como os mesmos se comportam é exemplar. Devo referir que a forma como o presidente orienta os assuntos e a atitude que mostra no tratamento dos assuntos é determinante para a empatia estabelecida.

17. Como caracteriza o relacionamento entre o CG e o DIR do AGE?

Esta, mais do que empática, é próxima. É uma mais-valia o PCG ser professor, porque para além de falar a mesma linguagem que o DIR, existe uma mesma intencionalidade relativa ao AGE que torna a praxis mais eficiente.

18. Que tipos de assuntos lhe são dirigidos?

Geralmente, os assuntos que mais preocupam o presidente e os que são dirigidos ao presidente pela comunidade educativa.

19. Quais os membros que mais e menos intervêm na discussão?

Os que mais intervêm, não contando com o DIR, são os representantes dos PEE, os professores e o representante do ensino superior. Os que menos participam são os representantes dos assistentes técnicos, operacionais e das outras entidades externas.

20. Como são resolvidos esses assuntos?

Sempre com muito diálogo e compreensão, porque ninguém assume a postura de explorar fraquezas, nem de esconder as vicissitudes. Há uma sinceridade muito grande de quem

expõem as questões e de quem as responde. Perante esta consideração mútua, não há como os assuntos não possam ser resolvidos da melhor maneira.

21. O CG debate o PE ou limita-se a aprová-lo?

O CG aprovou o PE, ainda que não tenha havido uma colaboração do CG na elaboração do PE a convite do DIR.

22. Alguma vez no CG foi proposta alguma alteração ao PE. Se sim, de que natureza?

Não, que me lembre não houve nenhuma proposta de alteração ao PE.

23. Quais os membros que mais e menos intervêm na discussão?

Os mesmos indicados anteriormente.

24. Como são resolvidas as decisões?

Da mesma forma que são resolvidas todas as outras e que eu já referi anteriormente.

25. Que decisões toma o CG no âmbito do RI?

Geralmente pronuncia-se relativamente à proposta de alteração de alguns regimentos que são propostos pela direção e ao próprio RI, pelo PCG.

26. Quais os membros que mais e menos intervêm na discussão?

É o DIR e o PCG que propõem alterações ao RI.

27. Como são resolvidas as decisões?

Sempre da mesma forma, votação e unanimidade, com diálogo e reflexão.

28. Que decisões toma o CG no âmbito do PAA?

Pronunciou-se quanto à estrutura do PAA, e sugeriu maior articulação entre os documentos da autonomia da escola.

29. Quais os membros que mais e menos intervêm na discussão?

Os que mais intervêm, não contando com o DIR, são os representantes dos PEE, os professores e o representante do ensino superior.

Os que menos participam, são os representantes dos assistentes técnicos, operacionais e das outras entidades externas.

30. Como são resolvidas as decisões?

Por unanimidade.

31. Que decisões toma o CG relativamente ao orçamento?

Define as linhas orientadoras para elaboração do orçamento.

32. Como é que o CG monitoriza o definido nas linhas orientadoras do orçamento?

Com o pedido da apresentação do relatório final do orçamento, e com a apresentação do balancete relativo aos meses que antecedem as reuniões do CG.

33. Que importância tem o CG na dinâmica do AGE?

Pela aprovação de documentos de natureza pedagógica, orçamental, e outras que a lei prevê, e deste modo intervém no funcionamento e organização do AGE.

34. Destaque as ações/decisões que mais valorizam o CG no AGE.

As decisões mais importantes são aquelas que se relacionam com a escola e o meio.

35. Como são implementadas essas ações/decisões?

Não existe uma forma evidente dessa implementação.

36. De que modo o CG acompanha a execução orçamental?

Com o pedido da apresentação do relatório final do orçamento, e com a apresentação do balancete relativo aos meses que antecedem as reuniões do CG.

37. Alguma vez o CG questionou o relatório de contas de gerência?

Não o questionou no sentido de o por em causa, porque dada a fiscalização que é feita pela tutela isso seria despropositado, mas questionou o relatório de contas de gerência no sentido de querer saber como as rubricas funcionam e como é dada a autorização para se gerir da forma como ele é gerido.

38. Que tipo de controlo o CG exerce sobre a execução dessas ações/decisões?

Talvez através da apresentação dos balancetes nas reuniões do CG.

39. Quantas reuniões anuais, realiza o CG?

Mais do que as que estão reguladas na lei.

40. São suficientes?

Julgo que sim, até porque quando se sente a necessidade de marcar alguma, ou por conveniência do DIR, ou do presidente ou dos assuntos, as reuniões são marcadas e realizadas, independentemente do número. São as necessárias.

41. As condições de funcionamento do CG são adequadas às suas funções? Se não são, quais seriam adequadas?

As condições de funcionamento, julgo que são as adequadas.

42. Alteraria alguma coisa na composição do CG? Se sim, o quê?

Julgo que deveria haver maior representatividade docente.

43. Alteraria alguma coisa no funcionamento do CG? Se sim, o quê?

Não alteraria nada no funcionamento.

44. O CG é necessário? Justifique.

Contando que o próprio que o criou (Prof. David Justino) já disse que o CG deveria ser extinto. Não sei o que deva dizer. Parece-me que se justifica que haja um órgão que regule a autonomia das escolas. Só poderá haver autonomia (capacitação) se houver regulação. Não me parece que o CG, da forma como está constituído e com a regulamentação que o define, que seja o melhor órgão que o possa fazer. Poderá haver alguma “promiscuidade” quando a comunidade é ouvida a se pronunciar relativamente às questões da autonomia, porque não compreendendo a forma como esta instituição, cada vez mais complexa, se organiza e como tem de gerir os pressupostos que a definem, poderá conduzir a constrangimentos nem sempre inteligíveis por eles.

ANEXO 3 - Categorias, subcategorias e unidades de registo

Quadro 4 - Categorias, subcategorias e unidades de registo

	Unidades de Registo
Categoria	Subcategoria : Pedagógico
Natureza das de decisões tomadas pelo CG	<p>DOC 1 - Aprovar o PE, aprovar o RI, analisar e apreciar o relatório final de execução do PAA. Pronunciar-se sobre os critérios de organização dos horários, apoios pedagógicos aos ALU (...), sobre anomalias de funcionamento, especialmente referentes a constituição de turmas, matrículas e horários. Aprovar as alterações ao RI.</p> <p>Analisar e aprovar o relatório final de atividades.</p> <p>DOC 2 - (...) aprovar o PAA, avaliar o DIR, pronunciar-se sobre os horários dos professores e ALU, acompanhar a execução do PAA e aprovar o PE, dirigir recomendações aos outros órgãos e alterar o RI de acordo com os normativos e atualizá-lo sempre que necessário. Monitorizar o PAA mesmo através do relatório final de execução.</p> <p>PEE - (...) aprovar documentos orientadores e estruturantes da vida da escola como o PE, RI e PAA (...).</p> <p>(...) recomendações em domínios como (...), alterações ao RI, ao PAA, regimentos (...). O RI (...) todos os anos é revisto, retocado e tenta-se que seja o mais fiel e se ajuste aos normativos em vigor tendo em conta que é um documento que contempla um conjunto de normas internas de procedimentos que define o regime de funcionamento da</p>

<p>(Cont.) Natureza das de decisões tomadas pelo CG</p>	<p>escola. O PAA também é alvo de uma avaliação periódica e aprovado todos os anos. Também já foram propostas recomendações ao nível da sua estrutura e conteúdo, para o tornar mais pragmático e de fácil análise e interpretação.</p> <p>AUT - (...) três grandes áreas de intervenção: PE, RI e PAA. Documentos que intervêm no funcionamento da escola enquanto organização.</p> <p>O PAA é um documento muito analisado por parte dos professores (...), pois (...) reflete a dinâmica do AGE e dos professores.</p> <p>COML - (...) da aprovação de documentos de orientação estratégica, linhas orientadoras de planeamento diverso (...).</p> <p>Aprovar e foram propostas muitas alterações ao RI pois é um documento que está sempre em discussão e como a legislação está sempre a mudar é necessário atualizar.</p> <p>Todos os anos se discute, analisa e aprova o PAA.</p> <p>DIR - Recomendações da não realização de testes na última semana de aulas e nunca mais do que 3 testes por semana, estrutura do relatório do PAA, (...) tratamento de dados pelo CP. Pronunciou-se quanto à estrutura do PAA, e sugeriu maior articulação entre os documentos da autonomia da escola. Proposta de alteração de alguns regimentos. (...), aprovou o PE (...).</p>
<p>Categoria</p>	<p>Subcategoria : Ação social</p>
<p>Natureza das de decisões tomadas pelo CG</p>	<p>DOC 1 - Definir as linhas no planeamento e execução pelo DIR das atividades no domínio da ação social.</p>

	<p>(...) sobre anomalias de funcionamento, especialmente referentes a ALU (apoios monetários).</p> <p>DOC 2 - (...) para o apoio (...), (...) social aos ALU (...).</p> <p>PEE - Recomendações em domínios como (...) apoios a ALU carenciados (...).</p> <p>AUT - Contas de gerência (...) na rubrica das verbas alocadas para as visitas de estudo pela DGESTE-DSRA, destinadas aos ALU carenciados (...).</p> <p>COML - (...) pedidos de esclarecimentos sobre como são gastas verbas da rubrica 123, nomeadamente aquelas destinadas ao apoio dos ALU carenciados.</p>
Categoria	Subcategoria : Curricular
Natureza das de decisões tomadas pelo CG	<p>DOC 1 - Recomendação sobre a rede de oferta formativa dos cursos profissionais.</p> <p>DOC 2 - Definição da oferta formativa no AGE dos cursos profissionais.</p> <p>PEE - Também foi discutido um assunto sobre a oferta formativa dos cursos profissionais que a escola deveria oferecer aos ALU.</p>
Categoria	Subcategoria: Recursos humanos
Natureza das de decisões tomadas pelo CG	<p>DOC 1 - (...) sobre anomalias de funcionamento, especialmente referentes (...) à gestão dos recursos humanos.</p> <p>PEE - Pronunciou-se sobre o número limitado de assistentes operacionais que fazem falta ao AGE, nomeadamente nos blocos e nos refeitórios.</p>

Categoria	Subcategoria: Qualidade de ensino
Natureza das de decisões tomadas pelo CG	DOC1 - Pronunciou-se sobre a auto-avaliação do AGE.
Categoria	Subcategoria: Instalações e equipamentos
Natureza das de decisões tomadas pelo CG	<p>DOC 1 - (...) sobre anomalias de funcionamento, especialmente referentes à gestão das instalações, (...), pavilhões de uma escola básica, iluminação exterior.</p> <p>PEE - (...) recomendações em domínios como equipamentos e instalações (...).</p> <p>DIR - (...) falta de apoio da tutela na recuperação do pavilhão de uma escola básica; falta de iluminação do parque exterior à ES (...).</p>
Categoria	Subcategoria: Financeiro/financeiro
Natureza das de decisões tomadas pelo CG	<p>DOC1 - Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento, aprova o relatório de contas de gerência; apoios monetários aos ALU, (...) sobre anomalias de funcionamento, especialmente referentes a conta de gerência.</p> <p>Recomenda as áreas que devem ser privilegiadas na atribuição de verbas, salientando a necessidade de apoiar os ALU mais carenciados nas atividades extra-curriculares. (...) a apresentação periódica (trimestre) de uma síntese dos mapas financeiros (despesas e receitas).</p> <p>DOC 2 - Aprovar o relatório de contas de gerência, as orientações para execução do orçamento do AGE. Definir as linhas orientadoras</p>

	<p>para elaboração do orçamento. Monitorizar através da apresentação de balancetes mensais.</p> <p>PEE - (...) define linhas orientadoras na elaboração do orçamento (...).</p> <p>Relativamente ao orçamento o CG pede esclarecimentos ao DIR, balancetes, ou seja, mapas de execução (...).</p> <p>O relatório de contas de gerência (...), mas no final é aprovado.</p> <p>Faz recomendações sobre determinadas verbas, nomeadamente as destinadas ao apoio a ALU carenciados.</p> <p>AUT - O orçamento é discutido e são colocadas algumas questões. Monitoriza o orçamento através dos balancetes (...) e quando se aprova o PAA estão sempre implícitas questões de natureza orçamental para a realização das atividades, isto é, está intimamente ligada ao funcionamento e à organização do AGE.</p> <p>COML - A apresentação dos balancetes e com pedidos de esclarecimentos sobre gastos de algumas verbas da rubrica 123, nomeadamente aquelas destinadas ao apoio dos ALU carenciados.</p> <p>DIR - Com o pedido da apresentação do relatório final do orçamento, e com a apresentação do balancete relativo aos meses que antecedem as reuniões do CG.</p> <p>As decisões, (...) como alguns apoios têm sido dadas ou não, a este AGE.</p>
--	---

Categoria	Subcategoria: Administrativo
Natureza das de decisões tomadas pelo CG	<p>DOC 1 - Definir os critérios para a participação da escola em atividades, pedagógicas, científicas e culturais, aprova o mapa de férias do DIR e define os critérios de avaliação do DIR.</p> <p>DOC 2 - (...) avaliar o DIR (...).</p> <p>PEE – (...) qualidade das refeições (...).</p> <p>COML - (...) e eleição do DIR.</p>
Categoria	Subcategoria: Funcional
Natureza das de decisões tomadas pelo CG	<p>DOC 1 - Dirige recomendações, acompanhamento da ação dos demais órgãos, (...) a assunção do ato por parte do CG tem uma carga maior de órgão consultivo do que deliberativo. Sim, enquanto órgão regulador (local) de todo o processo educativo.</p> <p>DOC 2 - É mais deliberativo. Dirige recomendações aos outros órgãos. É um órgão que também tem funções de natureza inspetiva e reguladora da atividade do AGE e onde o DIR presta contas sobre determinadas áreas.</p> <p>PEE - (...) dirige recomendações ao nível do RI, PAA e outras questões de natureza organizacional do AGE.</p> <p>É mais consultivo, (...) e também tem a capacidade de aprovar ou não aprovar e neste caso é mais deliberativo.</p> <p>(...) recomendações em domínios como (...) qualidade das refeições (...).</p> <p>AUT - Eu diria deliberativo, mas também muito consultivo. Não me recorde de recomendações dirigidas pelo CG. O CG é necessário,</p>

	<p>fundamental em termos estratégicos (...) Avalia e monitoriza todo o trabalho desenvolvido no AGE.</p> <p>COML - Dependendo da natureza das questões a tratar, algumas revestem-se de carácter consultivo e outras, deliberativo.</p> <p>(...) é um órgão onde se percebe o funcionamento da escola, pois os assuntos discutidos revelam essa realidade, quer através dos documentos que são levadas a CG quer às questões suscitadas pelos conselheiros e que são alvo de discussão, reflexão e muitas das vezes propostas moções e recomendações.</p> <p>(...) dirigindo muitas das vezes recomendações ao PAA.</p> <p>DIR - Houve recomendações. Parece-me que mais consultivo, pese embora o facto de estabelecer as linhas orientadoras na gestão e organização dos pressupostos legais.</p> <p>(...) não se tratam apenas dos assuntos previstos na lei, mas de outros (...).</p>
Categoria	Subcategoria: Representatividade dos membros do CG
Funcionamento do CG	<p>DOC 1 - A representatividade está correta.</p> <p>DOC 2 - A composição é equilibrada.</p> <p>PEE - Concordo com a sua composição (...). A representatividade foi aquela que o CG aprovou em RI.</p> <p>AUT - Não, neste CG não alteraria.</p> <p>COML - Eu para ser sincero, considero que os professores deveriam ser mais.</p> <p>DIR - Julgo que deveria haver maior representatividade docente.</p>

Categoria	Subcategoria: Assiduidade dos membros do CG
Funcionamento do CG	<p>DOC 1 - De um modo geral sim. Os representantes da COML nem sempre.</p> <p>DOC 2 - São assíduos (...).</p> <p>PEE - São assíduos.</p> <p>AUT - São assíduos.</p> <p>COML - Geralmente são assíduos, e não tem havido problemas de quorum para a realização das reuniões.</p> <p>DIR - São assíduos.</p>
Categoria	Subcategoria: Número de reuniões do CG
Funcionamento do CG	<p>DOC 1 - (...) 10. (...) suficientes.</p> <p>DOC 2 - Cerca de 7. Têm sido suficientes.</p> <p>PEE - Sete. São sempre suficientes e podem ficar aquém. Mas nunca ninguém se recusou a ir às extraordinárias que a legislação prevê.</p> <p>AUT - Mais de 6 (tanto ordinárias como extraordinárias). São aquelas que são convocadas de acordo com a necessidade.</p> <p>COML - Realiza as da lei, (ordinárias) e extraordinárias sempre que necessário. O número é bom e cumpre-se o estipulado na lei sobre as competências que lhe são inerentes.</p> <p>DIR - Mais do que as que estão reguladas na lei. Porque quando se sente a necessidade de marcar alguma, ou por conveniência do DIR, ou do presidente ou dos assuntos, as reuniões são marcadas e realizadas independentemente do número.</p>

Categoria	Subcategoria: Alterações
Funcionamento do CG	<p>DOC1 - (...) os grupos de representantes deviam ter obrigação de se pronunciarem sobre os conteúdos em apreço, (...) através de um porta-voz. Penso que devia ter um gabinete próprio. O PCG devia ter horas de atendimento ao público.</p> <p>DOC 2 - Ter uma sala destinada apenas para o CG (...) para os fins convenientes do respetivo órgão.</p> <p>PEE- Não alteraria nada no seu funcionamento.</p> <p>AUT - Não alteraria nada.</p> <p>COML - Sim. As condições de funcionamento são boas. (...) a não ser eventualmente a formulação de convites a entidades ou pessoas para determinados assuntos mais técnicos e que careçam de outra opinião.</p> <p>DIR - As condições de funcionamento, julgo que são as adequadas.</p>
Categoria	Subcategoria: Condução das reuniões
Funcionamento do CG	<p>DOC 2- (...) na pessoa do presidente que tem sido o elemento chave no processo e corroborado por todos os intervenientes no CG.</p> <p>PEE - O PCG tem dirigido o órgão de forma coerente, responsável e onde todos têm oportunidade de se pronunciarem na discussão e assuntos a tratar, embora por vezes isso não aconteça.</p> <p>AUT - O presidente deste CG tem gerido o mesmo de forma pragmática, funcional, em termos relacionais, documentais e legais.</p> <p>COML - Tem sido um CG onde as reuniões são bem preparadas, muita atenção à sua composição, na forma muito fácil de convívio, os</p>

	<p>documentos para serem tratados em reunião chegam a tempo e horas aos conselheiros para a sua análise. Os documentos passados na reunião também são cuidadosamente tratados e na forma cordata e profissional como o presidente se relaciona com a direção e os restantes membros.</p> <p>DIR - (...) a forma como o presidente orienta os assuntos e a atitude que mostra no tratamento dos assuntos é determinante (...).</p>
Categoria	Subcategoria: Intervenção do PCG
Funcionamento do CG	<p>DOC 1 - É dos membros que mais intervém...propõe alterações ao RI; PCG e (...) propuseram recomendações (...).</p> <p>DOC 2 - Propôs recomendações.</p> <p>PEE - Quem mais intervém é quem coordena o CG, o seu presidente (...).</p> <p>Na discussão do PAA, quem mais intervém é o PCG (...).</p> <p>O PCG é o porta-voz das recomendações.</p> <p>AUT - Os que intervêm mais são (...) e o PCG que lidera todo o processo.</p> <p>COML - O PCG propôs recomendações com a concordância dos conselheiros.</p> <p>Geralmente o PCG que propõe as alterações ao RI.</p> <p>DIR - Dirigiu recomendações. (...) e o PCG que propõem alterações ao RI.</p> <p>(...) o presidente orienta os assuntos (...).</p>

Categoria	Subcategoria: Intervenção dos representantes dos PEE
Funcionamento do CG	<p>DOC 1 - Os que mais intervêm são (...) e os PEE. Representante dos PEE propuseram recomendações (...).</p> <p>DOC 2 - Pavilhão de uma escola básica, iluminação exterior, refeições e horários dos ALU. Os mais interventivos são (...), pais (...).</p> <p>PEE - Quem mais intervém (...) e os representantes dos PEE. Quem mais intervém no RI (...). No entanto, pontualmente acabam por também intervir (...) e os representantes dos pais.</p> <p>Na discussão do PAA, quem mais intervém é (...). No entanto, acabam por também intervir (...) os representantes dos pais quando os assuntos lhes dizem respeito mais diretamente.</p> <p>AUT - Os que intervêm mais são os pais (...).</p> <p>COML - Todos intervêm de acordo com a natureza das questões em discussão. (...) suscitaram algumas questões relacionadas com o funcionamento do AGE, sobre o estado de conservação de um pavilhão gimnodesportivo, iluminação exterior, edifício novo do 1º ciclo e pré-escolar e refeições.</p> <p>DIR - (...) os mais interventivos são os representantes dos PEE (...). Dirigiram recomendações.</p>
Categoria	Subcategoria: Intervenção dos representantes dos DOC
Funcionamento do CG	<p>DOC1 - (...) 1% dos professores intervêm. (...) outros DOC propuseram recomendações.</p>

	<p>DOC 2 - Os mais interventivos são os professores (...) sobressaem as intervenções dos professores ao nível do PAA. Habitualmente, recomendações pelos restantes professores. São sempre colocadas questões sobre as verbas de determinadas rubricas, nomeadamente na 123, receitas próprias que são aquelas provenientes do bufete, papelaria e aluguer de espaços.</p> <p>PEE - Quem mais intervém (...). No entanto quando há as magnas discussões sobre PAA, opções pedagógicas e financeiras são os professores que acabam por também intervir (...).</p> <p>Quem mais intervém no RI (...) e os professores.</p> <p>Na discussão do PAA, quem mais intervém é (...) e os professores.</p> <p>AUT - Os que intervêm mais são os (...), os DOC que representam graus de ensino diferentes, nomeadamente 3º ciclo e secundário.</p> <p>Relativamente ao PAA (...) são os professores que mais intervêm.</p> <p>As contas de gerência, esta questão foi empre alvo de grande discussão por parte dos professores presentes.</p> <p>COML - Todos intervêm de acordo com a natureza das questões em discussão (...). Muitas das vezes (...) assuntos de natureza interna têm origem nos representantes do PD (...) porque os professores são os atores privilegiados nesse domínio.</p> <p>DIR - (...) os professores (...). (...) quanto à estrutura do PAA, (...) maior articulação entre os documentos da autonomia da escola.</p>
Categoria	Subcategoria: Intervenção dos representantes não DOC
Funcionamento do CG	DOC 1 - As representantes (...) e do PND são os que menos intervêm.

	<p>DOC 2 - Houve pontualmente intervenções da representante do PND quando um assunto lhe dizia diretamente respeito.</p> <p>PEE - São dos membros que raramente se pronunciam.</p> <p>COML - (...) mas o PND (...) são aqueles que menos intervêm.</p> <p>DIR - Os que menos participam são os representantes dos assistentes técnicos, operacionais (...).</p>
Categoria	Subcategoria: Intervenção dos representantes dos ALU
Funcionamento do CG	<p>PEE - São dos membros que raramente se pronunciam (...) tal como os representantes dos ALU.</p> <p>COML - (...) e ALU são aqueles que menos intervêm.</p>
Categoria	Subcategoria: Intervenção dos representantes da AUT
Funcionamento do CG	<p>DOC 1 - Os que mais intervêm são a AUT (...).</p> <p>DOC 2 - Os mais interventivos são (...), AUT (...).</p> <p>PEE - Quem mais intervêm (...). (...) e a AUT quando os assuntos se relacionam com as suas competências de intervenção.</p> <p>Quem mais intervêm no RI. No entanto, pontualmente acabam por também intervir a AUT (...).</p> <p>Na discussão do PAA, quem mais intervêm é (...). No entanto, acabam por também intervir a AUT (...) quando os assuntos lhes dizem respeito mais diretamente.</p> <p>AUT - Os que intervêm mais são (...), a AUT (...).</p> <p>COML - Todos intervêm de acordo com a natureza das questões em discussão (...).</p>

Categoria	Subcategoria: Intervenção dos representantes da COML
Funcionamento do CG	<p>DOC 2 - Os mais interventivos são (...) e um representante da local.</p> <p>PEE - Intervém bastante e sugere com frequência linhas de orientação nas recomendações.</p> <p>AUT - Os que intervêm mais são (...) e o representante da comunidade, (...).</p> <p>COML - Todos intervêm de acordo com a natureza das questões em discussão (...).</p> <p>DIR - (...) e o representante do ensino superior que mais intervém. Os que menos intervêm (...) e das outras entidades externas.</p>
Categoria	Subcategoria: Intervenção do DIR
Funcionamento do CG	<p>DOC 1 - É um dos que mais intervém (...).</p> <p>PEE - Quem mais intervém (...), o DIR (...).</p> <p>Quem mais intervém no RI é (...), o DIR (...).</p> <p>Na discussão do PAA, quem mais intervém é (...) o DIR (...).</p> <p>AUT - Os que intervêm mais são (...), o DIR uma vez que lhe é solicitada a prestação de informações (...).</p> <p>COML - (...) propõe as alterações ao RI e o DIR.</p> <p>DIR - Os que mais intervêm, não contando com o DIR (...).</p> <p>(...) apresentação do relatório final do orçamento e (...) balancete relativo aos meses que antecedem as reuniões do CG.</p> <p>É o DIR (...) e o (...) que propõem alterações ao RI.</p> <p>No âmbito do PAA, os que mais intervêm, não contando com o DIR são (...).</p>

Categoria	Subcategoria: Aprovação das decisões
Funcionamento do CG	<p>DOC 1 - A maioria das decisões por unanimidade.</p> <p>DOC 2 - Unanimidade.</p> <p>PEE - Uma boa parte por unanimidade (...).</p> <p>AUT - (...) os assuntos são resolvidos por unanimidade (...).</p> <p>COML - Geralmente por unanimidade.</p> <p>DIR - Unanimidade.</p>
Categoria	Subcategoria: Comunidade
Comunicação	<p>DOC 2 - (...) O PCG é a pessoa chave no processo.</p> <p>PEE - (...) cooptamos os parceiros que nos poderão ajudar mais.</p> <p>AUT - (...) de forma aberta, clara, direta sem qualquer tipo de subjetividade e as questões são colocadas sempre à consideração dos conselheiros para que se pronunciem de forma democrática e livre. Não há contrangimentos de qualquer natureza neste relacionamento.</p> <p>DIR - (...) a principal competência do CG é fazer a ponte ou articulação entre a escola e a comunidade civil. É muito importante que o CG consiga fazer essa ligação, porque a eficácia, eficiência e visibilidade do AGE, depende muito da ação que tem.</p>
Categoria	Subcategoria: DIR
Comunicação	<p>DOC 1 - Recomendações ao nível dos horários dos ALU, conta gerência, constituição de turmas, refeitório, formação. (...). São dirigidas questões de índole financeira, administrativo, recursos humanos, pedagógicos, patrimoniais, físicos (...).</p>

	<p>DOC 2 - Recomendações. São dirigidas questões de funcionamento e organização da escola, nomeadamente verbas destinadas aos ALU carenciados, definição da oferta formativa no AGE, alterações da estrutura do PAA e respetivo relatório final por forma a torná-lo mais perceptível e pragamático para análise. Nas questões suscitadas sobre orçamento são direcionadas sempre para o apoio aos ALU.</p> <p>PEE - Recomendações (...) direção da escola (...).</p> <p>Todos os assuntos de natureza pedagógica, nomeadamente relativos aos documentos estruturantes da vida da escola, principalmente RI e PAA e outros de natureza funcional do AGE, orçamental e administrativo como gastos com eletricidade, refeições, apoios aos ALU carenciados, horários, ALU, matrículas, entre outros. O CG não se inibe de questionar qualquer assunto que careça de resposta.</p> <p>AUT - (...) sempre de forma transparente e objetiva sempre no pressuposto de um bom relacionamento institucional. São dirigidas questões de funcionamento (...) de organização, de esclarecimento sobre orçamento e noutras áreas.</p> <p>Sim, questiona com frequência as contas de gerência, relativamente a procedimentos a ter com o que foi definido nas linhas orientadoras para a elaboração do orçamento, nomeadamente nos gastos com energia, o apoio a ALU carenciados (...).</p> <p>COML - Recomendações à direção da escola (...). O CG diz o que tem a dizer e que pensa e o DIR às vezes também faz o mesmo. Já vi e ouvi discutir assuntos relacionados com o funcionamento e</p>
--	---

	<p>organização da escola, nomeadamente, salas de aula, horários, qualidade das refeições, verbas da rubrica 123 para apoio aos ALU.</p> <p>Uma recomendação sobre o PE (...) do CG ao DIR, que não haveria necessidade do CG fazer o levantamento dos dados para avaliar a sua execução uma vez que foi criada uma estrutura – o OQ - que o faria e posteriormente o levaria a CG para se pronunciar sobre a sua execução.</p> <p>DIR - Recomendações dirigidas à direção (...).</p> <p>Questionou o relatório de contas de gerência mas no sentido de querer saber como as rubricas funcionam e como é dada a autorização para se gerir da forma como ele é gerido.</p>
Categoria	Subcategoria: Outros órgãos internos da escola
Comunicação	<p>DOC 1 - Recomendações ao CP relativas ao PAA (...) e alterações ao modelo de organização e funcionamento das atividades.</p> <p>DOC 2 - Recomendações ao CP e CA.</p> <p>PEE - Recomendações à (...) e órgãos da escola, nomeadamente ao CP.</p> <p>DIR - Recomendações dirigidas à (...), CP e professores.</p>
Categoria	Subcategoria: Membros do CG
Comunicação	<p>DOC 1 - Diálogo/debate de ideias.</p> <p>DOC 2 - Na pessoa do presidente que tem sido o elemento chave no processo, e corroborado por todos os intervenientes no CG.</p>

	<p>COML - Nos assuntos em que é necessário a aprovação de documentos estratégicos e orientadores, a discussão tem sido séria e com reflexão e envolvimento.</p> <p>DIR - Sempre com muito diálogo e compreensão, porque ninguém assume a postura de explorar fraquezas, nem de esconder as vicissitudes.</p>
Categoria	Subcategoria: AUT
Comunicação	<p>DOC1 - Recomendações motivadas por encerramento de escolas e iluminação exterior a duas escolas (...).</p> <p>PEE - Recomendações à AUT (...).</p> <p>COML - Recomendações à AUT.</p> <p>DIR - (...) falta de iluminação do parque exterior à ESMS, da responsabilidade da CM.</p>
Categoria	Subcategoria: Instalações e equipamentos
Comunicação	<p>COML - (...) nalguns casos houve concretização das recomendações, lembro-me nomeadamente das questões de natureza funcional levantadas pelos pais para o edifício que se estava a construir para o 1º ciclo e pré-escolar e que foram tidas em conta.</p> <p>Relativamente à iluminação também foi tida em conta a recomendação do CG pois houve de imediato uma reunião para esse fim onde o PCG esteve presente.</p> <p>(...) julgo que se poderia, eventualmente, convidar para as reuniões outros membros da comunidade quando se tratasse de assuntos de</p>

	natureza mais técnica, estou a lembrar-me da questão do pavilhão que implicava intervenção técnica ao nível da construção e iluminação.
Categoria	Subcategoria: Concretização
Comunicação	<p>DOC 2 - A perceção que tenho é que nem todas as recomendações são tidas em conta.</p> <p>COML - (...) nalguns casos houve concretização das recomendações, lembro-me nomeadamente das questões de natureza funcional levantadas pelos pais para o edifício que se estava a construir para o 1º ciclo e pré-escolar e que foram tidas em conta.</p> <p>Relativamente à iluminação também foi tida em conta a recomendação do CG pois houve de imediato uma reunião para esse fim onde o PCG esteve presente.</p>

Categoria	Subcategoria: Financeira/orçamental
Constrangimentos	<p>DOC 1 - O relatório de contas de gerência (...) devia ser elaborado um documento mais sintetizado e com uma linguagem mais objetiva. Na verdade, o que vai para análise nas reuniões são fotocópias dos mapas.</p> <p>DOC 2 - O relatório de contas de gerência de natureza muito técnica, (balancetes), (...) torna-se pouco perceptível os esclarecimentos do DIR ou da chefe dos serviços administrativos, uma vez chamada para prestar esclarecimentos. (...) a aprovação do relatório de contas de gerência é meramente retórica (...) sendo depois a aprovação do CG um mero ato simbólico.</p>

	<p>PEE – Relativamente ao orçamento (...).No entanto documentos apresentados têm um cariz muito técnico que é difícil perceber no seu conjunto todo o teor. A rubrica que está sempre em discussão é a 123 – receitas próprias que é aquela em que o AGE pode eventualmente gerir. Digo eventualmente, pois a informação que o DIR veicula é que também já se pagam despesas correntes com as receitas próprias.</p> <p>O relatório de contas de gerência (...). Mas o relatório é aprovado no ano subsequente àquele em que vigorou, o que significa que uma eventual não aprovação do relatório não terá consequências (...).</p> <p>AUT - No entanto, relativamente ao orçamento, as regras da contabilidade pública são de tal forma rígidas e restritas que implicam poucas ou nenhuma alteração substanciais.</p> <p>COML-Através da apresentação periódica dos balancetes, mas como o documento é muito técnico, muitas vezes centra-se a análise na rubrica 123 – Receitas próprias uma vez que nas restantes não há qualquer intervenção do CG.</p> <p>DIR - Não o questionou no sentido de o por em causa, porque dada a fiscalização que é feita pela tutela isso seria despropositado, mas questionou o relatório de contas de gerência (...).</p>
--	--

ANEXO 4 – Análise documental

2013/2014

ATA nº 3 - 12/12/2013 (reunião ordinária)

Ordem de trabalhos:

Ponto um - Informações;

Ponto dois - Elaboração do regimento do CG;

Ponto três - Constituição da comissão permanente do CG;

Ponto quatro - Definição das linhas orientadoras para a elaboração do orçamento;

Ponto cinco - Aprovação do PAA;

Ponto seis - Outros assuntos.

Excertos:

(...)

Após análise da proposta de regimento apresentada pelo presidente foram retificados os pontos abaixo mencionados.

(...)

Após leitura e análise dos pontos 4 e 5 do artº 13, do DL 137/2012, o presidente consultou os presentes relativamente à sua recetividade para participarem na comissão, relembando a importância da proporcionalidade da representatividade dos corpos eleitos no órgão. Na sequência da sua intervenção, disponibilizaram-se os seguintes conselheiros (...).

(...)

O presidente apresentou um documento que elaborou, no qual expunha alguns aspetos a ter em atenção pelo CA do AGE, aquando da preparação da proposta de orçamento para o próximo ano letivo, serviria o mesmo de base, para discussão do tema em análise.

Deu-se especial ênfase às verbas destinadas à execução do plano de atividades, em particular à rubrica das vistas de estudo. Considerou-se que há necessidade de uma eficaz previsão no cálculo dos custos destas atividades.

A representante dos docentes (...) usou da palavra, referindo-se aos objetivos do plano de atividades, reforçando a ideia que existem algumas atividades que ficam a custo zero e que se tem que apostar nelas, garantindo que todos os ALU beneficiam das dinâmicas formativas que se desenvolvem fora da escola. Tem que haver mais criatividade e mais interdisciplinaridade.

O DIR do AGE manifestou a sua preocupação com o elevado consumo de papel e com os gastos em comunicações e eletricidade, acrescentando que só os ALU que beneficiam da ação social é que podem ser subsidiados em termos de pagamentos das visitas de estudo e que o CA ainda não decidiu como é que vai compartilhar essas despesas. O presidente acrescentou que na escola quando é organizada uma vista de estudo para uma turma todos os ALU devem ir.

(...)

O DIR referiu ainda que a escola (...) precisa de ser intervencionada e mencionou o apoio dado pela AP nas obras de manutenção da escola do Monte de Carvalho.

(...)

O presidente acrescentou que aquando da elaboração dos horários no início do ano letivo, se concentratessem no período da tarde num reduzido número de blocos de salas, pois, provavelmente iriam diminuir a relação custo energético/espço.

O representante dos ALU chamou a atenção para o facto da porta da entrada do bloco D, estar permanentemente aberta, o que leva à perda de energia dificultando o aquecimento da sala de convívio dos ALU. Foi ainda referido que da parte da tarde, se verifica nas instalações sanitárias, ausência de sabonete, toalhetes e papel higiénico. De

forma, a se inteirar da estrutura financeira do AGE, o CG solicitou ao DIR, a apresentação nas reuniões deste órgão, do balancete referente ao mês que antecede a reunião.

(...)

A representante dos professores, (...) sugeriu antes da elaboração da proposta de orçamento que fossem auscultados os departamentos, de forma a se pronunciarem sobre as necessidades de aquisição de material pedagógico/didático para os respectivos grupos disciplinares. Após todos estes considerandos e procedendo-se às retificações necessárias, foi o documento aprovado por unanimidade que a seguir se transcreve.

(...)

O presidente solicitou ao DIR que de futuro, o documento “PAA” do AGE, deve vir acompanhado de um pequeno relatório estatístico, que de forma clara e precisa mostre o universo de ALU envolvidos nas atividades, por exemplo, quantos ALU participam, qual o nível de ensino frequentado e a que turmas pertencem. Tudo isto também pode ser obtido a partir da elaboração de relatórios parcelares, como por exemplo os das visitas de estudo, no entanto não se tem a noção do alcance do plano. A representante dos professores (...), referiu que esta informação é pertinente, porque existem turmas que participam em tudo e vão a todo o lado e existem ALU que não vão lado nenhum, deve haver uma gestão rigorosa e a percepção de que não podemos excluir ALU das atividades. O DIR usou da palavra, para referir que tenta implementar uma gestão democrática, mas reconhece que isso está subjacente ao propósito de cada um de nós no exercício da sua função. Pensa que deve haver mais e uma maior articulação entre os professores, referindo que incentiva bastante essa postura ao nível do CP. O representante dos PEE, (...), salientou que por vezes os ALU quando vão numa visita de estudo, visitam também centros comerciais, e de seguida colocou a questão, se estas últimas estão cobertas pelos

seguros escolares e se constam da planificação da atividade. O DIR mencionou que a turma desenvolve a atividade, sob proposta de um professor, grupo de professores ou do DIR de turma. Assim, deu-se cumprimento à alínea e) ponto 1, do artº 13, do DL 137/2012, tendo o documento sido aprovado por unanimidade.

(...)

O PCG deu a palavra ao DIR do AGE para que transmitisse aos conselheiros, as informações que achasse por bem, relativamente ao funcionamento do AGE. Desta forma, o DIR iniciou a sua intervenção por referir que se encontra a frequentar algumas ações de formação (...).

(...)

Informou ainda que contactou a DGESTE-DSRA, de forma a se inteirar das decisões já proferidas relativamente ao pavilhão desportivo da escola (...). Parece existir um parecer favorável para reparação, datado de 15/10, mas a senhora delegada regional ainda não deu qualquer despacho. O orçamento do AGE não dispõe de verbas para avançar com as reparações (...).

(...)

O PCG informou que foi enviado para a DGESTE-DSRA o documento elaborado por este conselho relativo às preocupações manifestadas no que diz respeito à qualidade das refeições servidas aos (...) ALU, pela empresa concessionária do serviço.

(...).

2013/2014

ATA nº 6 - de 12/06/2014 (reunião ordinária)

Ordem de trabalhos:

Ponto um - Informações;

Ponto dois - Aprovação do relatório das contas de gerência;

Ponto três - Análise do relatório de avaliação da presidente da CAP;

Ponto quatro - Análise da oferta formativa e rede escolar 2014/2015;

Ponto cinco - Aprovação do PE;

Ponto seis - Outros assuntos.

Excertos:

(...)

Foi apresentado o relatório das contas de gerência, alvo de debate e reflexão e aprovado por unanimidade. O senhor DIR, relativamente, ao orçamento para o ano civil de 2014, referiu que iremos receber menos 966 euros por duodécimo em relação ao ano anterior. No bloco F - Conservação de Bens, o AGE tem despesas fixas como os contratos com segurança e higiene, o programa dos horários e o da biblioteca. Referiu ainda que o AGE deve fazer um esforço na contenção dos gastos com eletricidade, de acordo com as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento definidas em CG.

(...)

A conselheira representante dos PEE, (...), referiu que a alimentação servida aos (...) ALU continua a ser má. O senhor DIR respondeu que tem vindo sistematicamente a chamar à atenção da empresa (...) e aos funcionários desta que prestam estes serviços, (...), advertindo também para a higiene a ter com os talheres e que se não houver melhoria na prestação destes serviços irá pedir uma fiscalização. Frisou ainda que as crianças não têm culpa, nem da falta de qualidade e quantidade dos alimentos servidos,

porque são os principais destinatários das refeições e que o serviço deve ser de qualidade.

(...)

O conselheiro, representante dos PEE, (...) questionou sobre o resultado dos testes de orientação vocacional, aplicado aos ALU pela Skills Gym.

(...)

Relativamente à avaliação da presidente da CAP, e de acordo com a legislação em vigor, o CG terá de fazer a proposta de classificação final e comunicada ao conselho coordenador da avaliação até ao dia 15 de outubro do ano escolar previsto para a conclusão do ciclo avaliativo do docente e respetiva progressão na carreira. A comissão permanente do CG irá elaborar as grelhas de avaliação de acordo com o nº 2 do artigo 11º e nº 1 do artigo 16º da portaria nº 266/2012 de 30 de agosto.

O senhor PCG informou que já solicitou informação à IGE, ao DIR do AGE, aos serviços administrativos e ao presidente do CEFOPNA, a fim de dar resposta aos parâmetros de avaliação da presidente da CAP, de acordo com a portaria supra citada.

(...)

Neste ponto o PCG referiu que a oferta formativa no que diz respeito aos cursos profissionais, deverá ser rotativa pelas várias áreas científicas de acordo com os recursos humanos e materiais do AGE. A conselheira, (...) sugeriu que no próximo ano os vários departamentos deveriam ter uma palavra a dizer sobre a oferta dos cursos profissionais. O senhor DIR informou que a reunião para a definição da rede escolar foi marcada nas férias da Páscoa pelo que inviabilizou a participação dos departamentos na apresentação de sugestões de cursos profissionais. A vereadora (...) apresentou a proposta da realização de uma conferência de imprensa com a comunicação social a realizar no dia 18 de Junho às 19 horas, sobre o não encerramento das escolas do 1º

ciclo no nosso AGE e no concelho. O conselheiro (...) representante da COML referiu que o CG deveria estar presente nesta reunião. O conselheiro, representante dos PEE, (...), sugeriu que o CG deveria elaborar uma fundamentação à anexar ao documento que será enviado em conjunto com a AUT para os diferentes órgãos da tutela.

(...)

Quanto ao Ponto cinco, Aprovação do PE e ao Ponto seis, Outros Assuntos, estes passaram para a ordem de trabalhos da reunião extraordinária do CG a realizar no dia 19 Junho às 18h15m, em virtude de se ter atingido o limite de tempo estabelecido para a realização das reuniões, de acordo com o regimento do CG.

2013/2014

ATA nº 7 - 19/06/2014 (reunião extraordinária)

Ponto cinco - Aprovação do PE;

Ponto seis - Outros assuntos.

Excertos:

(...)

O senhor PCG deu a palavra ao senhor DIR que fez uma apresentação detalhada do PE do AGE salientando as três áreas de intervenção deste projeto: área pedagógica/promoção do sucesso, área relacional/ambiente educativo e área social/comunidade educativa, respetivas metas e indicadores. Na área pedagógica pretende-se promover a melhoria dos resultados escolares, a promoção do sucesso (...) e a prevenção do abandono escolar. Na área relacional pretende-se a coesão do AGE promovendo-se as relações entre este e a família. Na área social pretende-se fortalecer as relações entre o AGE e a comunidade. O PE do AGE é um documento que pretende refletir as (...) expetativas, as (...) preocupações com as aprendizagens dos ALU e não apenas um documento académico.

(...)

A elaboração deste PE contou com os contributos dos professores, realizando-se um plenário com a presença de DOC dos vários níveis de ensino. O PE do AGE (...) pretende ser uma referência na comunidade e a implementação deste depende da participação de todos os agentes educativos. Após a apresentação e análise do documento do PE, o CG considerou que o mesmo foi bem elaborado e bem estruturado, tendo sido aprovado por unanimidade.

De acordo com o nº 5 do artigo 13º do despacho normativo 6/2014 - organização do ano letivo - foram aprovados em CP os critérios gerais para a constituição de turmas e os critérios gerais de distribuição do serviço docente que deverão ser apresentados ao CG para se pronunciar. Após a apresentação dos respetivos documentos pelo DIR, o CG manifestou total concordância com o teor dos mesmos.

(...)

O CG aprovou um documento fundamentando para o não encerramento da escola do 1º ciclo das (...) e da (...). O documento será enviado para todos os serviços da tutela, nomeadamente Ministério de Educação, Secretário de Estado da Educação, DGESTE, complementado com um documento elaborado pela CM de (...).

O PCG, relativamente à avaliação da senhora presidente da CAP, informou que já recebeu informação solicitada ao CEFOPNA, aos serviços da administração escolar do AGE e ao senhor DIR.

(...)

Foi realizada por este CG a análise do balancete de maio de 2014, verificando-se uma diminuição mensal no valor de mil euros no duodécimo do ano civil de 2014 em comparação com 2013. O documento teve a concordância do CG. Este órgão manifestou indignação relativamente às despesas pagas referente ao contrato de manutenção com a

Parque Escolar, e de ainda não ter realizado as respectivas intervenções solicitadas pela direção deste AGE.

(...)

O senhor PCG informou que em setembro de 2014 dará início ao processo eleitoral do pessoal discente para o CG e será ainda aprovado o relatório final de execução do PAA do ano letivo 2013/2014.

(...)

2014/2015

ATA nº 1 - 01/09/2014 (reunião extraordinária)

Ordem de trabalhos

Ponto um - Informações;

Ponto dois - Aprovação dos domínios de oferta das AEC's e a respetiva duração semanal;

Ponto três - Aprovação das grelhas de avaliação da presidente da CAP;

Ponto quatro - Outros Assuntos.

Excertos:

Dando cumprimento à ordem de trabalhos, o PCG começou por informar que se trata de uma reunião extraordinária, solicitada pelo DIR do AGE, de acordo com o artº 17, do DL 137/2012, devido à necessidade de aprovação por este conselho, dos domínios e calendarização das AEC's a implementar no 1º ciclo.

(...)

A senhora vereadora manifestou a sua preocupação face ao encerramento das escolas, acrescentando que relativamente ao ensino pré-escolar das (...) irá pedir a sua suspensão e nunca o seu fecho, embora reconheça que num futuro muito próximo, manter aquele espaço aberto torna-se incompatível com decisões que se têm que tomar. A escola

da (...) permaneceu aberta este ano letivo, porque tinha melhores condições que a dos (...) no que concerne a fornecimento de refeições e, os ALU que a frequentam não necessitam de ser transportados.

(...)

(...) o representante dos PEE, (...) perguntou se os critérios na constituição das turmas do 5º ano tinham sido respeitados, ao que o DIR respondeu afirmativamente, explicando que além de terem sido respeitados, foram ainda tidas em consideração todas as indicações dadas pelos professores do 4º ano e solicitações apresentadas pelos PEE.

(...)

Relativamente às obras de recuperação do pavilhão gimnodesportivo da EBCF, as mesmas não vão começar, embora a DGESTE-DSRA tenha dado parecer positivo à sua realização pois não existem verbas disponíveis para a sua concretização. Assim, os ALU irão ter as suas aulas de educação física no pavilhão gimnodesportivo municipal. O DIR aproveitou a ocasião para agradecer a disponibilidade demonstrada pela edilidade na resolução desta situação.

(...)

O DIR, fazendo-se acompanhar da professora do 1º ciclo adjunta da direção, apresentou o mapa referente às AECs a implementar no ano letivo 2014/2015. Depois de uma análise detalhada do documento, o mesmo foi aprovado por unanimidade.

(...)

Após análise, foram aprovados por unanimidade os documentos apresentados pelo PCG, referentes ao processo de avaliação da presidente da CAP, elaborados pela comissão permanente deste órgão.

(...)

O presidente da AP /encarregados de educação usou da palavra para informar que esta associação questionou a DGESTE-DSRA relativamente à definição da rede escolar, especificamente à situação dos ALU do 7º ano, dando conhecimento do teor do referido documento a outros serviços educativos.

(...)

2014/2015

ATA nº 2 - 29/09/2014 (reunião ordinária)

Ordem de trabalhos

Ponto um - *Informações;*

Ponto dois - *Aprovar a proposta de avaliação da presidente da CAP;*

Ponto três - *Aprovar o relatório final de execução do PAA;*

Ponto quatro - *Aprovar a validação da assinatura da carta de missão;*

Ponto cinco - *Outros assuntos.*

Excertos:

(...)

O PCG informou, de forma detalhada, os presentes, sobre os trabalhos desenvolvidos pela comissão permanente especializada, no que se refere ao preenchimento das grelhas para registo da avaliação da presidente da CAP.

(...)

Na atribuição da proposta de classificação final, foi tida em consideração a classificação da avaliação externa efetuada pela IGEC, com uma ponderação de quarenta por cento (40%) e a classificação da avaliação interna, com uma ponderação de sessenta por cento (60%). Tendo em consideração o exposto, a proposta de classificação final a submeter ao CG (...) sendo esta aprovada por unanimidade.

(...).

2014/2015

ATA nº 3 - 26/11/2014 (reunião ordinária)

Ordem de trabalhos

Ponto um - *Informações;*

Ponto dois - *Aprovação do PAA do AGE;*

Ponto três - *Outros Assuntos.*

Excertos:

(...). Foi a DGESTE-DSRA indagada sobre as verbas destinadas às atividades de complemento curricular, não tendo havido qualquer resposta até ao momento.

(...)

2014/2015

ATA nº 6 - 02/07/2015 (reunião ordinária)

Ordem de trabalhos

Ponto um - *Informações;*

Ponto dois - *Aprovação dos domínios de oferta das AEC e respetiva duração semanal;*

Ponto três - *Aprovação do RI;*

Ponto quatro - *Análise do relatório de auditoria ao sistema de controlo interno da IGEC;*

Ponto cinco - *Outros Assuntos.*

Excertos:

Dando cumprimento à ordem de trabalhos, o PCG (...) informou:

- que deu cumprimento ao estipulado no artº 13, ponto 1, alínea s) do DL 137/2012, no que ao pedido de gozo de férias por parte do DIR do AGE diz respeito.

- que teve conhecimento de duas reclamações apresentadas à empresa (...) concessionária dos refeitórios do AGE de escolas. Uma por parte do DIR do AGE e a outra por parte dos representantes dos PEE da escola do primeiro ciclo de (...).

Nesta sequência o DIR tecendo algumas considerações, referiu que devemos todos estar atentos ao funcionamento do serviço de refeições, e dar conhecimento à direção das queixas, quando tal se justifique.

(...)

Por fim manifestou o seu apreço pelo apoio que a associação de PEE tem prestado na prossecução dos objetivos educativos em todas as escolas que fazem parte do AGE; a articulação tem sido uma experiência muito gratificante, desejando que se mantenha.

(...)

O PCG iniciou este ponto, referindo que pelo facto de ainda não ter sido publicada a portaria regulamentadora das atividades de enriquecimento curricular (AEC) para o ano letivo dois mil e quinze/dois mil e dezasseis, iremos somente pronunciarmo-nos sobre a sua planificação no que se refere à oferta, duração diária e semanal, tendo como base de trabalho o plano provisório apresentado pelo DIR, o qual mantém a estrutura do ano letivo anterior, garantindo os interesses dos ALU e os recursos materiais e imateriais disponíveis.

(...)

O PCG começou por referir que o RI é um documento “pesado” e que requer um contributo regular, existindo determinados procedimentos que necessitam de alterações. Assim, colocou à consideração o teor do artº 172, ponto 6.1 alínea b) no se refere à avaliação extraordinária dos ALU que frequentam os cursos profissionais. A questão em debate circunscreveu-se à legalidade do pagamento de cinco euros por parte do aluno, no ato de inscrição para a realização das provas de recuperação modular e que efeitos recaem sobre esse pagamento. Após análise da matéria em apreço, decidiu-se que a redação da alínea b) - depois de confirmada a validade jurídica do ato pelo DIR, em virtude destes cursos serem cofinanciados, seria a seguinte:

“A realização das provas depende da iniciativa e prévia inscrição por parte dos ALU interessados (no final do 1º e 3º períodos), através de documento fornecido pelos serviços administrativos e mediante pagamento de um montante de 5 euros, que será devolvido se a prova for efetivamente realizada com sucesso ou a falta justificada”.

(...)

Prosseguindo a reunião, procedeu-se à retificação do artº 83 – constituição de turmas – aprovando-se os critérios a inserir na nova redação do RI.

(...)

De seguida submeteu-se à aprovação do RI do AGE, tendo sido aprovado por unanimidade.

O PCG salientou alguns aspetos do relatório, atempadamente enviado online a todos os conselheiros, informando que estão a ser desenvolvidos todos os trâmites necessários por parte do DIR, de forma a colmatar alguns dos procedimentos menos corretos descritos no documento.

O presidente da associação interveio apelando à necessidade de se resolverem algumas situações relativas ao espaço exterior, comum, que circunda o centro escolar da Praceta e a escola secundária (...), referindo-se à irregularidade da iluminação deste espaço, à falta de delimitação de espaços para deficientes e á definição de regras de circulação. Manifestou ainda a sua preocupação face ao sistema de pagamento das refeições por parte dos pais dos ALU do 1º ciclo e pré-escolar, considerando pouco funcional o procedimento adotado.

Usando da palavra o DIR referiu que face à iluminação já foram tomadas algumas medidas, mas considera que existe necessidade de articular a resolução da situação com outras entidades. Relativamente às refeições existe alguma dificuldade em controlar o

pagamento das refeições, por isso esta tarefa foi atribuída aos coordenadores de estabelecimento, embora se conheça todos os constrangimentos que daí advêm.

(...)

2015/2016

ATA nº 2 - 19/11/2015 (reunião ordinária)

Ordem de trabalhos

Ponto um - *Informações;*

Ponto dois - *Definição e aprovação dos mecanismos de avaliação das AECs;*

Ponto três - *Aprovação do manual de controlo interno;*

Ponto quatro - *Aprovação do relatório de execução final do PAA;*

Ponto cinco - *Outros assuntos.*

Excertos:

(...)

De acordo com o estipulado no artigo 10º da portaria 644-A de 24 de agosto de 2015, procedeu-se à redistribuição e respetiva duração semanal e à análise da definição dos mecanismos de avaliação das AEC(s), tendo este documento sido aprovado por unanimidade. Foram apresentados e analisados os critérios de avaliação das atividades de enriquecimento curricular. Os critérios de avaliação na disciplina de Inglês foram elaborados com o apoio da docente do grupo 120 e os de Atividade Física e Desportiva com o apoio do grupo de Educação Física do AGE. Estes critérios de avaliação foram aprovados previamente pelo CP.

(...)

O senhor PCG informou que, na sequência da última inspeção administrativa ao nosso AGE, a mesma aconselhou a elaboração de um manual de controlo interno, que foi apresentado para análise neste CG. Após a sua análise, este documento foi aprovado por

unanimidade. O senhor DIR acrescentou que este documento irá sendo melhorado, nomeadamente, com a regulamentação do banco de manuais escolares, a regulamentação das visitas de estudo e com outras áreas de intervenção.

(...)

Foi analisado detalhadamente o relatório final do PAA do AGE, tendo o mesmo sido aprovado, na sua globalidade, por unanimidade. Da análise do documento, constatou-se o envolvimento de todos os departamentos, a articulação entre departamentos, tendo as atividades sido avaliadas com nível de muito bom, e futuramente estas deverão ser realizadas de acordo com as metas do PE.

Os conselheiros sugeriram que este documento deve ser melhorado, na medida em que se verificou que parte dos gráficos das atividades apresentava algumas discrepâncias comparativamente às atividades que tinham sido realizadas. Aconselharam ainda que os gráficos deveriam ser melhorados quanto à quantificação dos dados, ao seu conteúdo e à sua forma. Os conselheiros sugeriram que o grupo de DOC responsável pela elaboração deste documento deve analisar detalhadamente os relatórios das atividades realizadas.

Na sequência de questões levantadas pelas conselheiras (...), (...) e (...) relativamente aos custos das atividades que são sempre referidos nas fichas da planificação das mesmas, o senhor DIR respondeu que o AGE terá de evitar as compras avulso de alguns materiais solicitados pelos DOC, sendo obrigatória a sua contratação pública, uma vez que o AGE pode ser multado. O senhor DIR referiu que futuramente tem que se aferir o custo das atividades por aluno.

Na sequência de algumas sugestões apresentadas pela conselheira (...) e atendendo que não existem verbas para os ALU carenciados participarem nas atividades, o senhor DIR

informou que o CA do AGE irá financiar o transporte para uma visita de estudo para os ALU de escalão A e B, a partir de verbas da fonte de financiamento 123.

(...)

O conselheiro (...), representante dos ALU, apresentou uma reclamação dos ALU do 11ºB relativamente às ementas das refeições servidas no refeitório da escola secundária (...), referindo que as mesmas não correspondiam à refeição servida. Esta reclamação segue em anexo a esta ata e a mesma foi afixada no placard do CG. Sobre este assunto, os conselheiros referiram que as ementas não podem ser trocadas, sendo um direito dos utentes do refeitório comer aquilo que comprem, de acordo com a ementa previamente definida e que a direção do AGE tem de monitorizar, de forma mais sistemática, a qualidade e o conteúdo das refeições servidas.

(...)

Por último, relativamente à avaliação do PE do AGE e sendo uma das competências do CG proceder à sua avaliação, o senhor PCG apresentou uma proposta, no sentido de ser a equipa do OQ do AGE a proceder à referida avaliação, sendo esta posteriormente apresentada ao CG. O senhor DIR concordou com a referida proposta.

(...).

2015/2016

ATA nº 3 - 14/03/2016 (reunião ordinária)

Ordem de trabalhos

Ponto um - *Informações;*

Ponto dois - *Definição das linhas orientadoras para elaboração do orçamento;*

Ponto três - *Outros Assuntos.*

Excertos:

(...)

O PCG informou que, tendo considerado uma questão pertinente a iluminação exterior, enviou uma carta para a AUT reforçando o interesse público na resolução do problema, tal como propôs uma reunião conjunta, com a vereadora da educação, o DIR do AGE e ele mesmo. Obteve como resposta “ que a pretensão não seria atendida por falta de verbas ”.

Informou ainda, que a convite do DIR esteve presente em duas reuniões - na preparatória e na final - com a inspeção da educação especial. Os inspetores ficaram muito satisfeitos com o desempenho da equipa da educação especial e endereçaram referências elogiosas ao trabalho que se tem desenvolvido na escola, acrescentando apenas a necessidade de pequenos ajustamentos de operacionalização de funcionamento.

(...)

A vereadora da educação da CM pediu a palavra para referir que existem aqui dois pontos de análise. Um, refere-se à questão da iluminação em si, que é antiga, e que a AUT não consegue resolver, embora tenha um projeto orçamentado e considere o mesmo prioritário, não reúne de momento condições para o pôr em prática. O outro, é que existe uma alternativa que é só iluminar parte do espaço. O presidente da AP (...) referiu que tinha levantado a hipótese de, em parceria com a associação de estudantes, organizar uma venda de rifas de forma a comprarem o terreno limítrofe à escola, proposta que não foi aceite pelos restantes elementos da direção da AP. Acrescentou ainda que estabeleceu alguns contactos com a EDP, e que é viável um apoio daquele organismo para a resolução do problema da iluminação no exterior da escola. O PCG apelou à colaboração e ao esforço de todas as entidades na resolução do problema, pois trata-se de uma questão de segurança pública.

(...)

De seguida interveio o DIR referindo que neste momento a escola secundária (...) apresenta alguns problemas na gestão dos assistentes operacionais devido ao seu reduzido número. Isto porque, quatro assistentes operacionais estão a faltar sistematicamente e, embora tenha sido colocado recentemente um deles, entrou de imediato com atestado médico. Esta situação causa implicações ao nível da segurança e funcionamento normal dos blocos. Desta forma, apelou à colaboração dos professores e dos restantes funcionários, em termos de controlo, dado que já ocorreram alguns danos materiais. A DGESTE-DSRA tem conhecimento de toda a situação, embora se reconheça impotente para fazer face à necessidade urgente de resolução. As oito horas de limpeza ainda não foram contratualizadas devido às burocracias do sistema contratual. Estima-se que no início do terceiro período, poderão ser colocadas duas pessoas, com um horário de quatro horas cada.

(...)

Foi discutida e analisada a proposta das linhas orientadoras para elaboração do orçamento, a qual depois de votada, foi aprovada por unanimidade e anexa a esta ata.

O PCG solicitou ao DIR que na próxima reunião deste órgão fossem apresentados os balancetes referentes aos quatro primeiros meses do ano de dois mil e dezasseis.

O DIR aproveitou a ocasião para referir que estão a ser renegociados os contratos de aluguer das impressoras, com a finalidade de centralizar numa única empresa o fornecimento do serviço, que agora está contratualizado às empresas (...) e (...). Também se configurou todo o sistema de impressão, para que de forma centralizada todas sejam realizadas na reprografia, numa perspetiva de eficácia na gestão e rentabilização dos recursos. O PCG, a este respeito, frisou que embora a política de contenção seja um desiderato de todos, os benefícios daí a tirar ainda não se fizeram sentir, pois, por exemplo, não se conseguem pagar as visitas de estudo a ALU do escalão A e B. O DIR

adiantou ainda que, no próximo ano letivo, provavelmente, os ALU desses escalões não paguem para participarem nessas actividades.

(...)

O representante dos assistentes operacionais questionou o DIR relativamente à aplicação das receitas provenientes das mesas de matraquilhos existentes nas salas de convívio das escolas CF e MS ao que o DIR respondeu que no primeiro caso os dinheiros são registadas na fonte de financiamento 123 e, no segundo caso reverterem para o funcionamento da associação de estudantes da escola.

(...)

O PCG questionou o DIR relativamente à definição da rede escolar para o próximo ano letivo, ao que o mesmo explicou que a distribuição da rede escolar é feita pela DGESTE-DSRA. Será o mais fiel na proposta da rede, autorizando somente a abertura de quatro turmas, embora por vezes os ALU que vêm da periferia alterem a distribuição das turmas. No entanto acrescentou que no ano anterior, da escola básica (...), não vieram ALU transferidos para este AGE. Relativamente aos cursos profissionais, estamos um pouco circunscritos pela NUT III, daí os critérios de imposição de determinados cursos aos estabelecimentos de ensino. Não vamos propor novamente os cursos profissionais de técnico de Desenho Digital 3D nem de Design Gráfico, mas sim o de técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos, pois o grupo de DOC nesta área é excedentário. Salientou no entanto, que a abertura de cursos profissionais no 10º ano deve ser rotativa em termos da área de formação.

(...)

A professora (...), pediu a palavra para contraditar a posição apresentada, face à oferta formativa profissionalizante a lecionar na escola secundária (...), recorrendo a um diagnóstico das necessidades de qualificação e formação nacional ao nível profissional,

concretamente na região Alentejo, elaborado pelo Sistema de Antecipação de Necessidades de Qualificações conjuntamente com as comunidades intermunicipais, tendo como preocupação o impacto regional de empregabilidade dos jovens, além de considerar que os mesmos não são equitativos em função do género.

(...).

2015/2016

ATA nº 2 - 13/07/2016 (reunião ordinária)

Ordem de trabalhos

Ponto um - *Informações;*

Ponto dois - *Aprovação dos domínios de oferta das AEC e a respetiva duração diária e semanal;*

Ponto três - *Análise dos critérios de organização dos horários;*

Ponto quatro - *Análise do plano de promoção do sucesso escolar;*

Ponto cinco - *Aprovação do manual de controlo interno;*

Ponto seis - *Revisão do regulamento interno;*

Ponto sete - *Parecer sobre o plano de promoção da disciplina;*

Ponto oito - *Outros assuntos.*

Excertos:

(...)

“Após feitas algumas considerações sobre normas e procedimentos constantes no manual de controlo interno, por parte do PCG, o mesmo foi aprovado por unanimidade”.

(...).

2016/2017

ATA nº 2 - 13/10/2016 (reunião ordinária)

Ordem de trabalhos

Ponto um - *Informações;*

Ponto dois - *Definição dos mecanismos de avaliação da aprendizagem nas AEC;*

Ponto três - *Alteração do RI;*

Ponto quatro - *Outros assuntos.*

Excertos:

(...)

O professor (...), PCG informou que formulou um pedido por correio eletrónico, à Inspeção-Geral de Educação, a fim de se saber qual a avaliação externa que impenderá na avaliação do senhor DIR do AGE, professor António Luís Sequeira.

(...)

A fim de dar cumprimento ao artigo 12º da Portaria nº 644-A/2015 de 24 de agosto, o CG definiu e aprovou por unanimidade os mecanismos de avaliação da aprendizagem nas AEC, por proposta do CP, de acordo com os domínios de oferta das AEC e respetivas durações diária e semanal aprovadas em reunião de CG de quinze de setembro de dois mil e dezasseis.

(...)

O PCG propôs alterações ao RI no que se refere aos números 1, 5, 7, 18, 19 e 20 do artigo 1º - Disposições Gerais -, e número 1 do artigo 5º - Representantes dos ALU -, ambos do Anexo I - Regulamento Eleitoral para o CG e que passam a ter a seguinte redação: (...)

(...)

Neste ponto da ordem de trabalhos foram referidos vários assuntos relativos ao funcionamento do AGE.

O senhor DIR referiu que devido à constante saída de nova legislação será futuramente incorporado o SASE e o Serviço de Psicologia e Orientação no manual de controlo interno. O senhor (...), representante dos PEE referiu que será desencadeado novo ato eleitoral em janeiro, para a eleição da AP do AGE. Este conselheiro levantou algumas questões sobre os horários dos ALU, referindo que estes não estão de acordo com os critérios definidos e aprovados pelo CG e sobre os apoios na disciplina de Português.

O senhor (...), representante da COML questionou sobre a não continuidade dos grupos-turma e dos diretores de turma, no 2º ciclo. O DIR do AGE prestou detalhadamente os devidos esclarecimentos sobre as grandes dificuldades na distribuição da componente letiva e não letiva dos professores, referindo que pontualmente em alguns casos não foi possível respeitar o princípio da continuidade.

A professora (...) questionou o senhor DIR sobre os apoios financeiros aos ALU carenciados de escalão A e B, para as atividades de complemento curricular e ou extracurriculares do PAA, que tinham sido prometidos no ano letivo anterior. O senhor DIR informou que este ano letivo será atribuída a verba de quinze euros aos ALU de escalão A e a verba de sete euros aos ALU de escalão B, ficando ao critério destes ALU escolherem a(s) atividade(s) onde irão participar.

(...)

A professora (...) solicitou ao senhor DIR a possibilidade dos serviços administrativos se manterem acessíveis aos DIRes de turma até às dezassete horas, de forma a permitir que os mesmos tenham acesso aos processos individuais dos ALU e a toda a documentação necessária ao desempenho das suas funções. O senhor DIR informou a este respeito que não haverá qualquer impedimento nesse sentido e que intercederá

junto dos serviços administrativos para que os DIRes de turma e os professores tenham a informação desejada até esse período de tempo referenciado.

(...).

2016/2017

ATA nº 3 - 24/11/2016 *(reunião ordinária)*

Ordem de trabalhos

Ponto um - *Tomada de posse dos representantes do pessoal discente e de um representante da associação de PEE;*

Ponto dois - *Informações;*

Ponto três - *Aprovação do relatório de execução final do plano de atividades;*

Ponto quatro - *Aprovação do PAA;*

Ponto cinco - *Outros assuntos.*

Excertos

(...)

O PCG informou que o assunto relativo à carta dos pais e representantes dos encarregados de educação dos ALU do sexto ano, turma A, da Escola Básica (...), já estaria resolvido, uma vez que não teve mais feedback sobre o assunto, o que se pressupõe a sua pacificação.

(...).

ANEXO 5 – Evolução do órgão de administração, gestão e direção das escolas portuguesas

Quadro 5 - Evolução do órgão de administração, gestão e direção das escolas portuguesas

Documento	Designação	Composição	Competências
DL 172/1991	CE	<ul style="list-style-type: none"> - Professores (50%) - ALU, nas escolas secundárias. - Representante do PND. - PEE. - Representante da CM. - Representante dos interesses Socio-económicos - Representante dos interesses culturais. - O diretor executivo, sem direito a voto 	<ul style="list-style-type: none"> • Eleger o respetivo presidente de entre os representantes dos DOC que o integram. • Eleger o diretor executivo, destituí-lo ou renovar o seu mandato. • Aprovar o RI da escola. • Aprovar o PE da escola. • Aprovar os planos plurianual e anual de atividades da escola. • Aprovar o projeto de orçamento anual da escola. • Apreciar os relatórios trimestrais de situação. • Aprovar o relatório anual de atividades. • Aprovar o relatório das contas de gerência. • Definir os princípios que orientam as relações da escola com a comunidade, com as instituições e organismos com responsabilidade em matéria educativa

		<p>- O presidente do CP, sem direito a voto.</p>	<p>e com outras escolas, nacionais ou estrangeiras.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definir os critérios de participação da escola em atividades culturais, desportivas e recreativas, bem como em ações de outra natureza, a que possa prestar colaboração. • Estabelecer os critérios de realização de atividades de apoio aos valores culturais locais. • Atuar, no âmbito das suas atribuições, como órgão de resolução de conflitos entre outros órgãos da escola. • Aprovar as normas e critérios de ação social escolar, dentro dos limites fixados por lei. • Determinar a aplicação de penas de suspensão de nove dias a um ano a ALU, na sequência de processo disciplinar. • Apreciar e decidir os recursos interpostos das decisões do DIR executivo previstas na alínea b) do n.º 3 do artigo 17º. • Exercer as demais competências fixadas na lei ou no RI da escola.
--	--	--	---

ANEXO 5 – Evolução do órgão de administração, gestão e direção das escolas portuguesas (continuação)

Documento	Designação	Composição	Competências
DL 115-A/1998	AE	<p>Nos termos do RI da escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Professores (máximo de 50%). - PEE (mínimo de 10%). - PND (mínimo de 10%). - Representantes do poder autárquico. - ALU do ensino secundário ou do ensino básico recorrente. - Representantes das atividades de carácter cultural, artístico, científico, 	<ul style="list-style-type: none"> • Eleger o respetivo presidente, de entre os seus membros DOC; • Aprovar o PE da escola e acompanhar e avaliar a sua execução. • Aprovar o RI da escola. • Emitir parecer sobre o PAA, verificando da sua conformidade com o PE. • Apreciar os relatórios periódicos e o relatório final de execução do PAA. • Aprovar as propostas de contratos de autonomia, ouvido o CP. • Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento. • Apreciar o relatório de contas de gerência.

		<p>ambiental e económico.</p> <p>- O presidente do conselho executivo ou o DIR, sem direito a voto.</p> <p>– O presidente do CP, sem direito a voto (Lei 24/99).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apreciar os resultados do processo de avaliação interna da escola. • Promover e incentivar o relacionamento com a comunidade educativa. • Acompanhar a realização do processo eleitoral para a direção executiva. • Exercer as demais competências que lhe forem atribuídas na lei e no RI. • No desempenho das suas competências, a assembleia tem a faculdade de requerer aos restantes órgãos as informações necessárias para realizar eficazmente o acompanhamento e a avaliação do funcionamento da instituição educativa e de lhes dirigir recomendações, com vista ao desenvolvimento do PE e ao cumprimento do PAA.
--	--	--	---

**ANEXO 5 – Evolução do órgão de administração, gestão e direção das escolas
portuguesas (continuação)**

Documento	Designação	Composição	Competências
DL 75/2008	CG	<p>Nos termos do RI da escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Professores. - PND (em conjunto estes dois grupos não podem superar 50% do total dos membros do CG). - PEE. – Representantes do município. - ALU maiores de 16 anos. - Representantes de instituições, organizações e atividades de carácter económico, 	<ul style="list-style-type: none"> • Eleger o respetivo presidente, de entre os seus membros, à exceção dos representantes dos ALU. • Eleger o DIR, nos termos dos artigos 21.º a 23.º do presente DL. • Aprovar o PE e acompanhar e avaliar a sua execução. • Aprovar o RI do AGE ou escola não agrupada. • Aprovar os planos anual e plurianual de atividades. • Apreciar os relatórios periódicos e aprovar o relatório final de execução do PAA. • Aprovar as propostas de contratos de autonomia. • Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento. • Definir as linhas orientadoras do planeamento e execução, pelo DIR, das atividades no domínio da ação social escolar.

		<p>social, cultural e científico.</p> <p>- O DIR, sem direito a voto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aprovar o relatório de contas de gerência. • Apreciar os resultados do processo de autoavaliação. • Pronunciar-se sobre os critérios de organização dos horários. • Acompanhar a ação dos demais órgãos de administração e gestão. • Promover o relacionamento com a comunidade educativa. • Definir os critérios para a participação da escola em atividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas. • No desempenho das suas competências, o CG tem a faculdade de requerer aos restantes órgãos as informações necessárias para realizar eficazmente o acompanhamento e a avaliação do funcionamento do AGE ou escola não agrupada e de lhes dirigir recomendações, com vista ao desenvolvimento do PE e ao cumprimento do PAA.
--	--	---	---

**ANEXO 5 – Evolução do órgão de administração, gestão e direção das escolas
portuguesas (continuação)**

Documento	Designação	Composição	Competências
DL 137/2012	CG	<ul style="list-style-type: none"> - Professores. - PND (em conjunto estes dois grupos não podem superar 50% do total dos membros do CG). - PEE. - Representantes do município. - ALU maiores de 16 anos. - Representantes de instituições, organizações e atividades de carácter económico, social, cultural e científico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Eleger o respetivo presidente, de entre os seus membros, à exceção dos representantes dos ALU. • Eleger o DIR, nos termos dos artigos 21.º a 23.º do presente DL. • Aprovar o PE e acompanhar e avaliar a sua execução. • Aprovar o RI do AGE ou escola não agrupada. • Aprovar os planos anual e plurianual de atividades. • Apreciar os relatórios periódicos e aprovar o relatório final de execução do PAA. • Aprovar as propostas de contratos de autonomia. • Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento. • Definir as linhas orientadoras do planeamento e execução, pelo DIR, das atividades no domínio da ação social escolar.

		<p>- O DIR, sem direito a voto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aprovar o relatório de contas de gerência. • Apreciar os resultados do processo de autoavaliação. • Pronunciar-se sobre os critérios de organização dos horários. • Acompanhar a ação dos demais órgãos de administração e gestão. • Promover o relacionamento com a comunidade educativa. • Definir os critérios para a participação da escola em atividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas. • Dirigir recomendações aos restantes órgãos, tendo em vista o desenvolvimento do PE e o cumprimento do plano anual de atividades. • Participar, nos termos definidos em diploma próprio, no processo de avaliação do desempenho do DIR. • Decidir os recursos que lhe são dirigidos. • Aprovar o mapa de férias do DIR.
--	--	-------------------------------------	--

